



Enseigner la lecture en étant débutant

Les professeurs des écoles novices et l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la formation des futurs professeurs des écoles en IUFM nous avons élaboré un modèle explicatif de leur développement professionnel concernant l'enseignement de la lecture afin de répondre à la problématique suivante : comment les professeurs des écoles stagiaires apprennent-ils à enseigner la lecture aux élèves de CP ? Notre cadre théorique est constitué des recherches sur la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants, particulièrement en didactique du français. Construit par étapes successives durant plusieurs années, notre modèle fait état d'une « pyramide constructive » lorsqu'au moins deux des trois piliers suivants sont présents : un pair, un manuel, un poste à l'année. Dans ce cadre, le novice se trouve dans une dynamique accélératrice de son développement professionnel en lecture. Lorsqu'aucun pilier n'est présent, le débutant est en « incapacité portante », c'est-à-dire qu'il perd confiance en sa capacité à enseigner la lecture au CP.

Il s'agit, aujourd'hui, de mettre à l'épreuve ce modèle à un niveau de formation plus élevé (le master) dans une nouvelle institution, l'ESPE. Nos premiers résultats comparatifs montrent que l'ordre des piliers est sensiblement différent ; cependant l'observation du titulaire demeure une constante.

Sophie **BRIQUET-DUHAZÉ**,
Laboratoire CIRNEF,
ESPE Académie de Rouen,
Université de Rouen

MOTS CLÉS :

professeurs des écoles novices, enseignement de la lecture, développement professionnel, formation en IUFM/ESPE

INTRODUCTION

1. Une définition temporelle n'existant pas afin de dater précisément quand un enseignant n'est plus novice, nous avons fixé cet état, pour notre étude, du début de la formation en PE1 ou en M1 jusqu'à la deuxième année après la titularisation.

Notre première recherche longitudinale sur le développement professionnel dans et par l'enseignement de la lecture, des professeurs des écoles novices¹ a été menée par paliers successifs entre 2006 et 2011 (Briquet-Duhazé, 2007 ; 2008 ; 2010a ; 2010b). Nous cherchions à traiter la problématique suivante : comment les professeurs des écoles stagiaires apprennent-ils à enseigner la lecture aux élèves de CP ? Comment construisent-ils ces compétences, quels savoirs professionnels semblent-ils maîtriser et quels sont ceux qui leur font défaut ? Retrouve-t-on les mêmes caractéristiques du développement professionnel décrites par la recherche scientifique et communes à tout enseignant débutant lorsqu'il fait classe (spécifiquement des difficultés de gestion de classe) ou bien peut-on remarquer que cet enseignement spécifique de la lecture inscrit le développement professionnel des novices dans un processus différent et typique au regard de l'enjeu de la maîtrise de la langue écrite ? Nous avons ainsi fait varier le curseur temporel (première ou deuxième année en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) puis première année en tant que titulaires) et le curseur spatial (de l'école à l'IUFM). L'objectif de recueillir des faits, des représentations, a eu une incidence sur nos choix méthodologiques (entretiens, récits de vie, questionnaires, observations). Dans une première partie, nous présentons le cadre théorique de référence porté par le développement professionnel des enseignants et la didactique du français. La seconde partie expose notre méthodologie et les résultats qui font état d'une pyramide constructive du développement professionnel (pair, manuel de lecture, poste à l'année) ou d'une incapacité portante lorsqu'aucun de ces piliers n'est présent. En troisième partie, nous exposons les points de vue des étudiants inscrits à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Édu-

cation) en master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) afin de devenir professeurs des écoles. Notre méthodologie est le questionnaire adressé aux étudiants de Master 1 et Master 2 ayant réalisé un stage de pratique accompagnée ou en alternance et en responsabilité dans une classe de Cours Préparatoire. Enfin, nous discutons ces résultats au regard de ceux précédemment obtenus car nous pouvons émettre l'hypothèse que nos résultats puissent évoluer au regard de l'institution de formation qui n'est plus la même.

CADRE THÉORIQUE

Le développement professionnel en lien avec la didactique du français forme notre cadre théorique de référence. Les recherches s'appuyant sur le développement professionnel et la didactique du français sont relativement récentes et peu nombreuses car il s'agit bien d'étudier les processus de professionnalisation en jeu dans l'enseignement de la lecture, non l'enseignement et l'apprentissage de la lecture.

La professionnalisation des enseignants

Nous définissons la professionnalisation comme relevant « de l'intention de « mise en mouvement » de ses personnels. Pour cela, elle propose des dispositifs de formation particuliers. Le développement professionnel relève de la dynamique de développement que met en œuvre un individu au fil des situations de travail et de formation qu'il rencontre » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2009, p. 45). Dit autrement, « si le concept de professionnalisation indique une intention sociale, celui de l'institution scolaire, celui du développement professionnel évoque plutôt une dynamique personnelle (Goigoux, Ria, & Toczec-Capelle, 2009, p. 38).

Lorsqu'il enseigne, l'enseignant débutant tente de répondre aux besoins de la tâche en prenant en compte les

différents paramètres comme ses représentations, sa personnalité, ses compétences, les outils mis à sa disposition. Et dans le même temps, il a un objectif de reconnaissance par ses pairs. Ainsi, des enseignants débutants, qui n'ont pas d'expérience et donc peu de patrons d'actions (Kagan, 1992), ont des difficultés à enseigner. Les enseignants débutants ont souvent beaucoup de difficultés à maintenir l'ordre et à poursuivre les apprentissages conjointement. C'est ce que Kagan (ibid.) appelle le manque d'automatisation des patrons d'action ; ces patrons d'action étant définis par l'auteur comme des structures complexifiées de connaissances aidant à gérer les comportements d'élèves principalement. La gestion de classe et l'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 différent.

La professionnalisation des professeurs des écoles débutants repose sur la reconnaissance que l'enseignement primaire est un acte professionnel exigeant une formation initiale pointue, la maîtrise de la pratique par l'expérience, l'autonomie et la responsabilité éthique (Lang, 1999). Elle se définit également par l'acquisition de connaissances, de savoirs et d'identités propres à cette profession (Lessard, Altet, Paquay, & Perrenoud, 2004) par le biais de la socialisation mais aussi de la formation professionnelle (Bourdoncle, 1993 ; 2000 ; Altet & Bourdoncle, 2000). Dans leur ouvrage, Bourdoncle et Demailly (1998) abordent la question de la professionnalisation des métiers de l'enseignement sous plusieurs angles dont celui de la place centrale accordée aux savoirs en tant que réponse à l'échec scolaire. Perrenoud (1994) y voit une professionnalisation accrue lorsqu'un maître serait capable d'aider un élève qui ne parvient pas à apprendre à lire.

Le développement professionnel et la didactique du français

Le développement professionnel que Barbier, Chaix et Demailly (1994, p. 7) définissent par « l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles », apparaît dans des contextes sociaux de compétences, savoirs d'action et de professionnalisation. Pour Beckers (2008), les préoccupations des enseignants débutants semblent les mêmes au fil de l'évolution du métier et se définissent par des difficultés de gestion de classe. Les trois niveaux hiérarchiques qui composent ces difficultés de gestion de classe sont : la survie du débutant, la qualité de son enseignement et la réussite de l'élève (Chouinard, 2000).

« Au quotidien, le développement professionnel se construit par et dans l'élaboration identitaire, cette construction identitaire dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et savoirs produits. Le modèle de la construction identitaire de Dubar (1991) se présente comme une dynamique fondée sur la projection dans l'avenir et sur la négociation dans un espace professionnel des modalités de reconnaissance et des objets reconnus (les compétences) » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008, p. 23).

Goigoux, Ria et Toczec-Capelle (2009, p. 31) énumèrent les différents types de savoirs hétérogènes que l'enseignant débutant doit apprendre à maîtriser :

- les savoirs disciplinaires académiques : savoirs savants dans les différents domaines disciplinaires ;
- les savoirs disciplinaires scolaires : programmes ;
- les savoirs sur les élèves et leurs apprentissages ;
- les savoirs professionnels sur les gestes professionnels, les outils, les tâches d'enseignement, la gestion de la classe.

Nous développons ici les savoirs professionnels.

L'ouvrage coordonné par Dolz et Plane (2008) pose la question des objets effectivement enseignés dans un cours de lecture/écriture et celui des interactions entre dimensions sociales et dimensions individuelles du processus d'enseignement et de formation. La contribution de Jaubert et Rebière (2008a), au sein de cet ouvrage, présente une séance en lecture d'un professeur des écoles novice analysée par des enseignants experts se destinant à être formateurs. Bucheton et Dezutter (2008) relient professionnalisation et didactique du français en termes de gestes professionnels, didactiques spécifiques. Dans ce second ouvrage, Jaubert et Rebière (2008b) analysent la formation à l'enseignement de la lecture

Tout savoir doit être contextualisé, actualisé et articulé aux pratiques.

en listant les savoirs à acquérir : savoirs concernant la lecture (savoirs sur la langue et le langage) ; les savoirs concernant l'apprentissage (développement de l'enfant, étayage...) ; les savoirs concernant l'apprentissage de la lecture (voie directe et indirecte). Bucheton (2009) pose la question des gestes professionnels ajustés. L'auteur justifie le choix de l'expression « geste professionnel » (p. 52) afin d'insister sur « la dimension professionnelle de l'activité de l'enseignant. [...] Cet agir se manifeste dans des manières de faire spécifiques d'une profession ». Ces ajustements caractérisent la réactivité de l'enseignant en classe au travers des situations didactiques issues des mathématiques, du français, des langues étrangères principalement. Dans ce livre, Broussal étudie et analyse les ajustements d'un professeur des écoles stagiaire en classe de CP réalisant une séance sur deux sons. L'auteur souligne l'importance des gestes d'emprunt qui peuvent être mobilisés quant à la forme, sans réelle maîtrise du sens. Dans cet exemple précis, le stagiaire emprunte la forme du questionnement.

Brodeur et al. (2005) étudient le développement professionnel des enseignants comme prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture.

En usant des deux principaux prédicteurs de la maîtrise de la langue écrite (la conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres), les auteurs montrent comment la formation continue peut constituer la clé de l'amélioration de l'instruction dans ce domaine. L'intérêt de leur démarche est qu'elle étudie les résultats d'une collaboration maîtres/université en analysant ces résultats côté maîtres et côté élèves.

Gagnon et Dolz (2009) étudient les savoirs théoriques de référence et les transformations subies en contexte scolaire ; il s'agit de l'argumentation orale en formation continue. Les auteurs soulignent que ce passage est source de tensions mais révèle les savoirs en jeu qui sont les savoirs transposés sur l'argumentation orale, les savoirs en ingénierie didactique et les savoirs sur les pratiques d'enseignement. Ces trois catégories de savoirs sont porteuses de savoirs issus de la recherche. La conclusion des auteurs est que tout savoir, pour s'adapter à la demande de formation des enseignants, doit être contextualisé, actualisé et articulé aux pratiques.

L'ensemble de ces recherches nourrit notre propre expérimentation reliant didactique du français, plus précisément l'enseignement de la lecture par les maîtres débutants et leurs processus de professionnalisation/développement professionnel dans ce domaine.

PREMIÈRE RECHERCHE

Nous avons construit et mené cette recherche entre 2006 et 2011 par paliers en faisant varier le statut exact des professeurs des écoles débutants : professeurs des écoles première année en IUFM (PE1) ; professeurs des écoles deuxième année en IUFM (PE2) ; professeurs des écoles deuxième année en reconversion professionnelle ; professeurs des écoles titulaires première année (T1). Ainsi, des points de vue, des représentations de différentes personnes sur la professionnalisation ou le développe-

ment professionnel en lecture ont pu être analysés.

Palier 1 : nous avons interrogé trois professeurs des écoles débutants (PE2/T1) en interviewant les stagiaires durant leur période de formation puis lors de leur première année d'enseignants titulaires (neuf entretiens ; ils ont été interviewés trois fois chacun).
Palier 2 : il a consisté à interroger, par le biais d'entretiens individuels semi-directifs, dix professeurs des écoles première année (T1) et nommés en classe de CP.

Palier 3 : cette phase a porté sur l'analyse de récits de vie de huit stagiaires en reconversion (PE2) ayant effectué leur Stage en Responsabilité Filé dans une classe de CP.

Palier 4 : nous avons observé des séances de lecture réalisées par quatre stagiaires (PE2) durant leur stage filé en C.P. Une grille d'observation a été conçue en amont en fonction des deux axes primordiaux :

- La gestion de classe : attention des élèves, autorité, déplacements de l'enseignant, des élèves, prise en compte des demandes des élèves, des événements non prévus, la gestion du temps et de l'espace ;

- La mise en œuvre et le déroulement d'une séance d'apprentissage de la lecture : supports utilisés, rôle du maître, activité de l'élève, participation individuelle, collective, différenciation, travail sur le code, la compréhension, la production écrite, l'écriture, l'orthographe, matériel préparé, affichages et leur rôle, place de l'oral, de l'écrit.

Palier 5 : une analyse de discours a été réalisée à partir de 14 bulletins de visites rédigés par des PEMF (Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs) après observation de séances de lecture faites par des PE1 (étudiants admissibles au concours et n'ayant reçu aucune formation).

Palier 6 : nous avons recueilli le point de vue des professeurs des écoles débutants quant à leur développement professionnel dans et par l'apprentissage de la lecture, par le biais d'un questionnaire. Nous les avons interrogés sur leur observation du titulaire lorsqu'il réalisait une leçon de lecture à ses élèves de CP ; sur la principale difficulté pour eux lorsqu'ils enseignent la lecture et sur l'importance du manuel de lecture (Briquet-Duhazé, 2015).

TABLEAU N°1
Paliers méthodologiques du développement professionnel (Dvpm prof.) des enseignants débutants dans et par l'enseignement de la lecture au CP

Dvpm prof. en lecture	Statut des enseignants novices	Choix des outils de recueil de données	Personnes ayant fourni des points de vue	Résultats de l'analyse de données
Palier 1	PE2/T1	Entretiens	PE2/T1	Types d'angoisse du novice : - angoisse insurmontée ; - angoisse acceptée, distancée ; - angoisse équilibrée, compensée, prise de risque.
Palier 2	T1	Entretiens	T1	- pyramide constructive du développement professionnel : pair, manuel, poste à l'année. - incapacité portante : anéantissement du développement professionnel.

Dvpm prof. en lecture	Statut des enseignants novices	Choix des outils de recueil de données	Personnes ayant fourni des points de vue	Résultats de l'analyse de données
Palier 3	PE2 en re-conversion	Récit de vie	PE2 en reconversion	Transfert professionnel de compétences pour enseigner la lecture : - bon relationnel avec les parents ; - planification des apprentissages sur le long terme ; - connaître le métier de l'intérieur.
Palier 4	PE2	Observation de séances de lecture	Chercheur	Savoirs disponibles d'après les résultats de recherche : - savoirs didactiques sur la lecture et son apprentissage ; - différenciation des exercices. Savoirs manquants d'après les résultats de recherche : - s'adresser à un élève uniquement (oublier la classe) - gestion du temps réel des apprentissages (efficacité). Gestes professionnels d'ignorance : - la gestion du fond sonore qui est permanent ; - non prise en compte des savoirs exprimés des élèves.
Palier 5	PE1 en CP	Analyse de contenu de bulletins de visite	PEMF	- focus des PEMF sur la gestion de classe, l'autorité. - ils redessinent la séance de lecture des PE1. Les PE1 semblent avoir moins de problèmes de gestion de classe que les PE2/T1 et accordent moins d'importance aux outils du maître (cahier journal...).
Palier 6	T1 (ayant eu un CP en PE2 ou ayant un CP en T1)	Questionnaires	T1	Déplacement spatio-temporel de la pyramide constructive : En PE2 : le manuel est plus important En T1 : c'est le pair

L'analyse longitudinale de l'ensemble montre que l'enjeu de l'enseignement de la lecture est d'autant plus grand, dans le processus de professionnalisation, que certaines conditions humaine, matérielle et administrative

sont réunies en un système pyramidal que nous avons appelé « La pyramide constructive ». Cette métaphore nous permet de montrer que le pair (collègue, directeur...) est incontestablement le premier pilier de la dy-

namique accélératrice du développement professionnel du novice ayant en charge une classe de CP. Le manuel de lecture, le second pilier, renforce et accroît le développement professionnel en apportant sérénité et disponibilité cognitive pour l'analyse des situations et pratiques. Enfin, le troisième pilier, 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.

Le pair est le premier pilier de la dynamique accélératrice du développement professionnel du novice .

D'autres résultats plus contrastés montrent 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 la mémorisation 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 ; nous avons appelé ce phénomène « *L'incapacité portante*² ». Les débutants travaillant seuls n'ont pas de 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 élèves et plus généralement à enseigner. Certains proposent de changer de manuel en cours d'année, quand d'autres ne savent pas évaluer, prononcer des sons, couper les mots en syllabes...

D'autre part, nous avons observé un déplacement des piliers formant la pyramide constructive, selon que les étudiants sont en formation ou jeunes titulaires. En formation, le manuel serait premier ; lors de la titularisation (première année d'exercice, T1) le premier pilier serait le pair, le manuel devenant le second.

SECONDE RECHERCHE

Il convient maintenant de traiter cette problématique au regard d'une population qui a évolué, puisque le recrutement des futurs professeurs des écoles a lieu au niveau master 2 ; mais aussi en considérant la transformation de l'institution dans laquelle ils sont formés : l'ESPE (nouvellement intégrée à l'Université) au lieu de l'IUFM (autonome), depuis septembre 2013. Il s'agit donc de pouvoir comparer les résultats obtenus en contexte de formation en IUFM à un niveau licence à ceux produits dans le contexte de masterisation en ESPE. C'est comparaison peut trouver son utilité notamment pour la conception des modules de formation.

Méthodologie

Nous avons transmis, par mail, un questionnaire, à l'ensemble des étudiants de master 1 et master 2 MEEF, mention 1 (premier degré) de l'Académie de Rouen (trois sites de formation : Evreux, Mont-Saint-Aignan et Le Havre). Seuls les étudiants ayant effectué un stage de pratique accompagnée ou en responsabilité dans une classe de Cours Préparatoire, étaient concernés.

Le questionnaire s'appuie sur des questions identiques posées à la première cohorte mais comprend également la synthèse de notre analyse sur la pyramide constructive.

Voici les questions adressées aux étudiants ayant suivi un stage en pratique accompagnée :

- Pour apprendre à enseigner la lecture, avez-vous observé le titulaire, imité sa démarche ?
- Quelle est la plus grande difficulté à surmonter, pour vous, afin d'enseigner la lecture aux élèves de CP ?
- Comment classeriez-vous ces trois aides possibles afin que vous puissiez plus aisément enseigner la lecture à des élèves de CP au début de votre carrière ? L'aide d'un pair (collègue, directeur, CPC...) – Un support (comme un manuel d'apprentissage de la lecture) – Un poste à l'année (plutôt que des remplacements).

2. Ces deux expressions sont empruntées à l'architecture afin de mieux faire ressortir la construction ou non du développement professionnel de l'enseignant débutant en lecture, lorsqu'il enseigne la lecture aux élèves de CP.

Les questions posées aux stagiaires réalisant leur stage en responsabilité au CP ont été les suivantes :

- Pour enseigner la lecture, êtes-vous aidé par un pair (collègue, titulaire, directeur) ? Est-ce important, pourquoi ?

- Avez-vous un manuel de lecture ? Est-ce important, pourquoi ?

- Quelle est la plus grande difficulté à surmonter, pour vous, afin d'enseigner la lecture aux élèves de CP ?

- Comment classeriez-vous ces trois aides possibles afin que vous puissiez plus aisément enseigner la lecture à des élèves de CP au début de votre carrière ? L'aide d'un pair (collègue, directeur, CPC...) – Un support (comme un manuel d'apprentissage

de la lecture) – Un poste à l'année (plutôt que des remplacements).

Nous avons obtenu trente réponses, onze concernent les étudiants de master 1 et dix-neuf, ceux de master 2.

Résultats en master 1

Les onze étudiants de master 1 déclarent avoir observé et/ou imité l'enseignant titulaire.

La difficulté nommée trois fois concerne l'adaptation aux différents niveaux d'élèves. Cependant, ils ont défini d'autres difficultés citées une fois le plus souvent. Nous avons donc privilégié la synthèse dans le tableau 2.

TABLEAU N°2
Difficulté la plus importante pour enseigner la lecture aux élèves de C.P. d'après les étudiants de master 1

Difficultés citées	Nombre de fois
S'adapter aux différents niveaux des élèves	3
Choisir les « bons » supports (manuels, textes...) et la bonne méthode	2
La fusion syllabique	1
Le manque de pratique et le retour sur « nos » pratiques	1
Allier décodage et apprentissage à partir de textes littéraires qui ont du sens	1
Etablir une bonne progression et ne pas aller trop vite	1
Attirer l'attention des élèves	1
Faire prendre conscience aux élèves que lire n'est pas décoder	1

Concernant les trois aides possibles afin qu'ils puissent plus aisément enseigner la lecture à des élèves de CP en début de carrière, le poste à l'année arrive largement en tête. Toutes

les combinaisons d'ordre sont citées mais les deux énonçant le poste à l'année en premier obtiennent 7 voix sur 11.

TABLEAU N°3
Classement des aides à l'enseignement de la lecture au C.P.
d'après les étudiants de master 1

Ordre des aides « poste »	Nombre de fois cité	Ordre des aides « pair »	Nombre de fois cité	Ordre des aides « support »	Nombre de fois cité
Poste Pair Support	4	Pair Poste Support	1	Support Poste Pair	1
Poste Support Pair	3	Pair Support Poste	1	Support Poste Pair	1

Résultats en master 2

Dix-huit étudiants de master 2 déclarent avoir observé et/ou imité l'enseignant titulaire. Un étudiant a répondu ne pas avoir observé le titulaire car tous les élèves de la classe savaient lire (C.P./C.E.1).

La difficulté nommée le plus souvent (6 fois) concerne la compréhension des difficultés des élèves. Onze propositions de difficultés sont listées.

TABLEAU N°4
Difficulté la plus importante pour enseigner la lecture
aux élèves de C.P. d'après les étudiants de master 2

Difficultés citées	Nombre de fois
Comprendre les difficultés des élèves, les anticiper, la pédagogie différenciée	6
Choisir la bonne méthode	2
S'adapter à tous les niveaux d'élèves	2
Les faire tous suivre sur le même support	1
Apprendre la relation phonie/graphie	1
La compréhension de ce qui est lu	1
Quand un élève a du mal à distinguer deux sons	1
Choisir une pédagogie	1
Impliquer les parents	1
L'étude des phonèmes	1
Le décodage	1

Concernant les trois aides possibles afin qu'ils puissent plus aisément enseigner la lecture à des élèves de CP

en début de carrière, le poste à l'année et le pair sont cités à peu près de manière égale. .

TABLEAU N°5
Classement des aides à l'enseignement de la lecture au C.P.
d'après les étudiants de master 2

Ordre des aides « poste »	Nombre de fois cité	Ordre des aides « pair »	Nombre de fois cité	Ordre des aides « support »	Nombre de fois cité
Poste Pair Support	6	Pair Poste Support	3	Support Poste Pair	2
Poste Support Pair	2	Pair Support Poste	4	Support Poste Pair	2

DISCUSSION

Les résultats des étudiants inscrits en master 1 et master 2 MEEF premier degré sont semblables concernant l'observation/imitation du titulaire, qui paraît incontournable concernant l'enseignement de la lecture.

Quant à la difficulté dont les étudiants et stagiaires font part, elle est soit une difficulté déjà rencontrée, soit une difficulté estimée. Les difficultés dénombrées le plus grand nombre de fois sont les mêmes en M1 et M2 : « s'adapter aux différents niveaux des élèves » et « choisir la bonne méthode ». Les M2 ont clairement énoncé « comprendre les difficultés des élèves », item que nous aurions pu classer dans « s'adapter aux différents niveaux » mais la proposition « difficultés d'apprentissage » étant précisée, nous avons fait le choix de distinguer les deux propositions. Le décodage, la compréhension sont également cités par l'ensemble des étudiants. Ce qui semble les différencier est « attirer l'attention des élèves » pour les M1 et « impliquer les parents » en M2.

Enfin, le classement des trois aides possibles met en avant des différences de réponses entre les M1 qui privilégient le poste à l'année et les M2 qui choisissent autant le poste à l'année que l'aide d'un pair. Si nous comparons avec les résultats longitudinaux obtenus auprès des PE1/PE2/T1 en IUFM, nous nous apercevons que nous obtenons des résultats fortement contrastés puisque le poste

à l'année cité par les M1 et M2 de l'ESPE arrivait en troisième position chez les PE1/PE2 et T1 en IUFM. Le pair cité par les M2 était mentionné en deuxième position par les PE2 (en première par les Titulaires première année, non interrogés dans le cadre de cette recherche).

Cependant, nous devons distinguer les M2 qui réalisent un stage de pratique accompagnée (non admis au concours de professeur des écoles) et les M2 qui sont en stage en responsabilité et en alternance (du fait de leur réussite au concours). Les M2 en responsabilité sont cinq sur les dix-neuf M2 interrogés (ils sont peu car il y a une volonté institutionnelle de ne pas confier une classe de CP à des novices). Parmi eux, trois ont répondu le support en premier, un le pair et un le poste à l'année. Les M2 en stage de pratique accompagnée sont quatorze. Ils ont été sept à répondre le poste à l'année et six le pair (un seul le support) alors que la caractéristique de ce stage est d'être de courte durée (deux semaines) dans la classe d'un maître d'accueil (un pair).

Nous retrouvons, dans les propositions des M1 et M2, presque tous les différents types de savoirs listés par Goigoux, Ria et Toczec-Capelle en 2009 : les savoirs disciplinaires académiques (savoirs savants dans les différents domaines disciplinaires), les savoirs sur les élèves et leurs apprentissages, et les savoirs professionnels sur les gestes professionnels, les outils, les tâches d'enseignement, la gestion de la classe...

Seuls les savoirs disciplinaires scolaires comme les programmes ne sont pas mentionnés alors que ces dits programmes sont au cœur de la formation et du concours tout en étant en renouvellement (nouveaux programmes parus en 2016 pour l'école élémentaire).

Il est cependant encore trop tôt pour émettre des hypothèses quant à ces résultats, nous souhaitons approfondir la récolte des données de manière à en disposer autant que pour la première recherche. Néanmoins, le fait que les M2 classent le poste à l'année comme élément le plus important, là où les PE2, quelques années plus tôt lui préféraient le manuel, nous obligera à orienter nos recherches vers les expériences de stage qui semblent moins nombreuses aujourd'hui. Ensuite, il conviendra d'affiner les raisons de ces choix sachant que le pair et le manuel représentent des aides à l'enseignement tandis que le poste à l'année, un souhait personnel d'expérience ou une forme de reconnaissance administrative comme nous avons pu le voir.

CONCLUSION

Il semble que le point de vue des étudiants, obtenu dans le cadre de la masterisation en ESPE, nous offre des résultats différents de ceux obtenus lors de la formation en IUFM au niveau licence, notamment concernant l'ordre des piliers de la pyramide constructive. Par contre, le consensus demeure quant à l'observation d'un maître de CP afin d'apprendre à enseigner la lecture. Pour autant, la gestion des niveaux différents des élèves et de leurs difficultés semble être leur préoccupation majeure quant à cet enseignement. Nous allons poursuivre nos travaux notamment en réalisant des entretiens auprès d'étudiants M2 en stage filé au CP mais surtout auprès des titulaires première année ■

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M., & Bourdoncle, R. (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 35, 505-529.

Barbier, J. M., Chaix, M. L., & Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.

Beckers, J. (2008). Compétences et identité professionnelles. *L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants, les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.

Bourdoncle, R., & Demailly, L. (dir.) (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Briquet-Duhazé, S. (2015). Le développement professionnel des professeurs des écoles novices dans et par l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire : analyse spatiotemporelle. *Repères*, 51, 95-114.

Briquet-Duhazé, S. (2010a). Cheminement biographique de professeurs des écoles stagiaires : liens entre reconversion professionnelle et enseignement de la lecture au CP. *Éducation et francophonie*, 28(1), 109-122.

Briquet-Duhazé, S. (2010b). Enseignement de la lecture au CP et développement professionnel de maitres débutants. *Recherche et Formation*, 63, 147-160.

Briquet-Duhazé, S. (2008). La professionnalisation de professeurs des écoles novices : étude du processus de transition formation-titularisation. Dans R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (p.127-139). Paris : L'Harmattan.

Briquet-Duhazé, S. (2007). La construction de la professionnalisation de professeurs des écoles débutants. *Penser l'éducation*, n° hors-série, 137-142.

Brodeur, M. et al. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez des enseignants de maternelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 33-54.

Broussal, D. (2009). Comment ça s'appelle le « u » ? Rapport au savoir et pouvoir de la question. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 73-80). Toulouse : Octarès.

Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Bucheton, D., & Dezutter O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles : De Boeck.

Chouinard R. (2000). Enseignants débutants et pratique en gestion de classe, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25(3), 497-514.

Dolz, J., & Plane, S. (dir.) (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Dubar C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand colin.

Gagnon R., & Dolz, J. (2009). Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première : une étude de cas sur l'argumentation orale. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 221-244). Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R., Ria, L., & Toczec-Capelle M. C. (2009). *Les parcours des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2008a). L'enseignement de la lecture au cycle 2 en formation de formateurs : objets et pratiques d'enseignement et de formation. Dans J. Dolz et S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques* (p. 131-164). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2008b). Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents – une étude de cas. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (p. 149-165). Bruxelles : De Boeck.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lessard, C, Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2004). *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation/développement professionnel d'enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés. Dans R. Goigoux, L. Ria et M-C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 45-60). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (dir.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir.

