

ÉVOLUTION DE LA TÂCHE REDÉFINIE CHEZ DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DÉBUTANTS : L'EXEMPLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES

Marthe FRADET-HANNOYER*

** Laboratoire École, Mutations, Apprentissages, Université de Cergy-Pontoise –
ESPE de l'Académie de Versailles, ZAC des Barbanniers, Avenue Marcel Paul,
92230 Gennevilliers, France / marthehannoyer@yahoo.fr*

Résumé

L'article vise à montrer en quoi une approche interdisciplinaire au croisement de l'analyse du travail et de la didactique du français et de la littérature peut contribuer à mieux comprendre la professionnalisation des professeurs des écoles débutants dans le cadre de l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Il s'agit de saisir l'évolution de ce que les enseignants débutants pensent devoir et pouvoir faire. Ainsi, aux prescriptions primaires de l'institution et secondaires de la formation, est ajoutée une troisième prescription, la prescription tertiaire, qui est l'évolution de l'activité que l'enseignant débutant construit et reconstruit pour lui-même au cours des premières expériences en classe. L'analyse de certaines modalités de son émergence montre qu'en matière de lecture littéraire, les prescriptions de la formation sont variables, que dans un premier temps les enseignants débutants sont davantage centrés sur leur propre lecture du texte et sur leur propre activité et que c'est dans un second temps qu'ils peuvent prendre en compte les lectures singulières des élèves.

Mots-clés : didactique intégrative, analyse du travail, didactique du français et de la littérature, tâche redéfinie, prescription tertiaire, professionnalisation

Dans cet article, il s'agit de se demander en quoi une approche interdisciplinaire au croisement de l'analyse du travail et de la didactique du français et de la littérature peut contribuer à mieux comprendre la professionnalisation des professeurs des écoles débutants dans le cadre de l'enseignement de la lecture de textes littéraires⁷³. Plus précisément, est questionnée l'évolution de la tâche que les professeurs des écoles débutants se prescrivent à eux-mêmes au fil des premières séances de lecture et le rôle de la formation dans cette mutation. À la suite d'une présentation du cadre théorique et de ses objectifs, seront développées trois études de cas qui visent à montrer en quoi une telle approche permet de mieux saisir l'activité des enseignants débutants quand ils enseignent la lecture et de participer par cette compréhension à la question de fond de ce « Printemps de la recherche en ESPE »⁷⁴ : les conditions de la professionnalisation des enseignants.

1. Une « didactique intégrative » au croisement entre analyse du travail et didactique du français/littérature de jeunesse

Le cadre théorique de cet article est construit au croisement de la didactique du français et de la psychologie ergonomique appliquée à l'analyse de l'activité enseignante dans la lignée de la « didactique intégrative » développée par Roland Goigoux (2012). Ici, l'analyse est particulièrement centrée sur l'évolution de l'activité des professeurs des écoles débutants lors de leurs premières séances de lecture de textes littéraires en cycle 2 et cycle 3.

À la suite des travaux de Yves Clot et Daniel Faïta (2000 : 8), il ne s'agit pas de mesurer un quelconque écart entre « le prescrit et le réel », ni d'évaluer l'efficacité de l'activité enseignante mais bien de saisir la complexité et le caractère dynamique de cette activité en construction. Plus précisément, à partir d'une tâche prescrite en formation, il s'agit de comprendre l'évolution des adaptations, des transpositions (Chevallard 1985 : 39) qu'en font les enseignants débutants. L'objectif est donc de saisir 1) ce que disent les prescriptions, 2) ce que les enseignants débutants pensent devoir faire, 3) ce

⁷³Depuis 2002, la littérature de jeunesse est inscrite dans les programmes de l'école primaire. Depuis l'arrêté de janvier 2010, la littérature a été supprimée des options présentables au concours de recrutement. Dans l'Académie de Versailles, où se déroule notre recherche, une option littérature de jeunesse a cependant été conservée dans le Master 1 « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF).

⁷⁴Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)

qu'ils font effectivement et disent de ce qu'ils font, 4) ce qu'ils décident de modifier dans leur pratique une fois les premiers essais effectués.

Aux prescriptions primaires de l'institution et secondaires de la formation (Goigoux 2007 : 48), est ici ajoutée une troisième prescription, nommée prescription tertiaire et définie comme l'ensemble des tâches que l'enseignant construit et reconstruit pour lui-même au cours des premières expériences en classe et de l'analyse qu'il en fait. Son analyse permet de saisir le caractère singulier, subjectif et dynamique de l'évolution de « la tâche redéfinie » (Leplat 2000), cette tâche que les enseignants se donnent à eux-mêmes.

Ce cadre théorique accorde une place à la subjectivité des enseignants dans leur perception de leur activité et de leurs lectures. Le champ spécifique de l'enseignement de la lecture de textes littéraires développé dans cette recherche double la place accordée à la subjectivité puisque celle-ci est convoquée lors des lectures de textes littéraires, comme l'a montré la didactique de la lecture littéraire (voir notamment Langlade et Fourtanier 2007 : 101-123). Un enseignant est aussi un lecteur, qui choisit et lit les œuvres qu'il donne à lire en fonction de sa propre identité lectrice et de ses conceptions sur l'enseignement de la lecture. Il s'agit donc d'analyser la lecture de l'enseignant et son impact sur la relation didactique. En cela, cette recherche est « enactive » (Leblanc et al. 2008 : 58-78) puisqu'il s'agit non seulement de saisir un « environnement objectif, un déjà là » (2008 : 62) mais aussi de prendre en compte l'activité telle qu'elle est perçue par l'enseignant lui-même.

Pour cela, à la suite de R. Goigoux (2007 : 52-56), sont analysées d'une part, des données didactiques extrinsèques (documents de préparation, observations de séances en classe filmées ou enregistrées, productions d'élèves) et d'autre part, des données intrinsèques (discours des professeurs des écoles débutants⁷⁵ sur leur propre activité, recueillis par le biais d'entretiens semi-directifs, d'auto-confrontation et d'explicitation). Dans les trois cas, il s'agit d'analyser comment ces enseignants débutants font évoluer leur activité en fonction, d'une part, de leur objectif commun qui est de parvenir à prendre en compte la parole des élèves sur leur lecture d'un texte littéraire et, d'autre part, de l'analyse de leur propre activité étayée par les premières expériences et les échanges entre pairs et/ou formation.

⁷⁵ Étudiants de Master 2 MEEF et professeurs des écoles stagiaires ou néo-titulaires de l'Académie de Versailles

2. Place et rôle de la formation dans l'émergence de la prescription tertiaire

Certaines modalités de l'émergence de la prescription tertiaire sont illustrées dans cet article à travers l'étude de trois cas qui présentent des divergences — liées à la singularité des styles professionnels et des contextes de formation et d'exercice — et des points communs — liés à la temporalité de la professionnalisation, au genre du métier, aux effets des premières expériences en classe sur le rapport à la lecture du maître et des élèves et, par conséquent, aux objectifs didactiques de telles séances. Afin de respecter les consignes éditoriales et de favoriser la démonstration, ces trois cas sont plus ou moins développés. On se reportera aux figures placées en annexe pour en compléter la lecture.

2.1. Un exemple de formation fondée sur les échanges entre théorie, pratique et analyse de pratique (Figure 1)

Le premier cas présente les effets à court terme d'une formation en alternance qu'on peut qualifier d'« intégrative »⁷⁶ à la suite de la classification d'Anne Jorro (2007 : 101-114). Ce module de deuxième année de master MEEF est en effet fondé sur une alternance entre mises en situation en classe encadrées en amont – préparation des séances – et en aval – analyse de pratiques – par des formations à l'université. Les étudiants devront mener des séances de lecture et d'écriture en cycle 3 à partir de textes de Bernard Friot issus des *Nouvelles histoires pressées* (Milan, 1992). Le groupe dont nous présentons le cas choisit la courte nouvelle *Loup Garou*⁷⁷. L'analyse vise à montrer en quoi une telle formation permet de modifier les savoirs énonciatifs et opératoires et donne lieu à une évolution de la tâche redéfinie.

Le cours de préparation est construit autour de la lecture de textes théoriques sur les enjeux de la lecture de textes littéraires et la lecture des textes suivie d'échanges sur leur interprétation. La formatrice place les étudiants en position de lecteurs et leur demande notamment comment ils interprètent l'attitude du

⁷⁶L'auteure attire l'attention du lecteur sur le double emploi du qualificatif « intégrative » dans cet article. D'une part, il s'agit du concept de « didactique intégrative » développé par R. Goigoux (2012) pour analyser l'activité enseignante. D'autre part, il s'agit d'une forme d'alternance de formation « intégrative » mise en évidence par A. Jorro (2007) pour qualifier les formations construites sur les liens et aller-retour entre théorie et pratique.

⁷⁷Dans ce très court texte, Antoine arrive en retard en classe, affolé, en disant qu'il a vu un loup-garou. Ses camarades se moquent, mais il insiste. Le maître se fâche. Le texte finit ainsi, semant le doute sur l'identité du maître : « - Taisez-vous ! crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents : - Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas ! »

garçon. Leurs réponses favorisent toutes une lecture référentielle, qualifiée par la formatrice de « piste réaliste ». Antoine est ainsi qualifié de « rêveur », « inventif », « baratineur », « menteur ». Puis, à force d'argumentation et de relevé d'indices dans le texte, les lecteurs font émerger une dimension fantastique du texte selon laquelle Antoine ne ment pas et le maître est un loup-garou. La formatrice explique que c'est le développement de ces postures de recherche, d'argumentation et d'interprétation qui est visé pour les élèves. On comprend que du côté de la tâche prescrite, le maître est un médiateur entre l'œuvre et les élèves.

Lorsque les étudiants préparent la séance, par petits groupes, la tâche qu'ils se donnent à eux-mêmes est bien différente de celle de la prescription secondaire. L'analyse des échanges entre étudiants montre que les enjeux d'apprentissage de la séance et les réactions de lecture des élèves sont relégués derrière les gestes que devra accomplir l'enseignant qui mènera la séance. Ainsi, entend-on par exemple :

- Bon, déjà, ne pas arriver en retard !
- Tu crois qu'on leur distribue le texte ? [...]
- Est-ce qu'on fait une lecture incomplète pour révéler après les parties concernant le maître ? [...]

Ce qui apparaît aussi, lorsqu'on écoute les échanges, c'est que tous ces étudiants pensent désormais que le maître est un loup-garou. Ils semblent maintenant convaincus que le relevé des indices conduira nécessairement les élèves à conclure que le maître est un loup-garou. Les choix didactiques qu'ils opèrent sont alors fondés sur le dévoilement progressif du texte, afin de ne faire apparaître que dans un second temps les éléments de description du maître. Au lieu de chercher à mener les élèves à prendre conscience de ce jeu de piste construit par B. Friot entre texte réaliste ou fantastique, comme le suggérait la formatrice, il s'agit donc dans cette première redéfinition de la tâche d'amener les élèves à une compréhension univoque, celle de l'enseignant. Comme le montre la figure 1, l'enseignant se perçoit alors comme un organisateur de la séance.

En classe, les élèves font part de différentes interprétations. Lors de cette tâche effective, l'enseignante qui mène la séance cherche alors à transformer son rôle et à reconfigurer son activité, à se rendre disponible pour les différentes lectures des élèves. Elle commente à voix basse :

Tu as vu, certains pensent que c'est un loup-garou et d'autres pas. Je ne peux pas leur dire qu'ils se trompent. Ils ont tous raison, non ? C'est intéressant même. Mais du coup, je conclus comment ? Je dis qu'ils ont tous raison et que c'est ça qui est bien dans ce texte, c'est qu'on peut comprendre des choses différentes ?

Une séance d'analyse des travaux des élèves et de l'activité des étudiants est ensuite menée. La tâche qui est alors redéfinie conduit à un rapprochement de la tâche prescrite en formation et à un éloignement de la tâche prévue par les étudiants en amont de la séance : il s'agit bien de prendre en compte les lectures plurielles des élèves et de les inciter à en débattre.

Ici, il a fallu que la tâche redéfinie passe l'épreuve de la mise en actes et du retour analytique individuel et collectif pour évoluer. Si, dans le cas de ce module, une première évolution de la tâche est perceptible en seulement trois semaines de formation, d'autres contextes d'activité figurent l'élaboration d'une prescription tertiaire dans le cadre d'une temporalité plus longue et non linéaire. C'est le cas d'Angélique.

2.2. Quand la formation initiale devient une ressource plusieurs mois après la prise de fonction (Figure 2)

Lorsqu'elle s'implique dans cette recherche, Angélique est Professeure des Écoles Stagiaire (PES) et en charge d'une classe de cours préparatoire. Afin de mettre en lumière le cheminement de cette enseignante, l'analyse de l'activité a été conduite de façon longitudinale, entre les mois d'octobre et janvier de sa première année d'exercice. Dans le cadre de son Master 2 MEEF, elle a suivi le module de formation évoqué plus haut mais, alors qu'elle prend en charge la responsabilité d'une classe, cette formation initiale ne lui apparaît plus comme une ressource. L'analyse montre qu'il lui faudra plusieurs mois pour renouer avec les apports de cette formation.

En début d'année, Angélique souhaite utiliser la littérature, notamment pour faire parler les élèves sur des sujets en lien avec la vie de l'école (elle cite les disputes entre enfants, les propos stigmatisants) et leur permettre de développer leur compétence en compréhension. Mais elle ne sait pas comment y parvenir. L'analyse de la tâche effective montre que face à l'activité déstabilisante que représente la lecture d'albums, Angélique a développé des postures de contrôle (Bucheton & Soulé 2009 : 40). L'analyse de la vidéo de la séance montre que lecture magistrale et propos des élèves sont régulièrement interrompus par des retours à l'ordre et que l'enseignante réoriente l'échange vers sa propre interprétation. Angélique est insatisfaite de cette situation, elle

a l'impression de ne pas assez tenir compte des impressions de lecture des élèves. À l'issue d'une séance, elle dit par exemple :

Je viens de me rendre compte que je crois que j'ai pas posé la question de si ils avaient aimé l'histoire à la fin. [...] Ça aurait pu être un intérêt puisque à la base quand on lit des histoires, c'est quand même pour savoir si on aime ou pas. [...] Je pense que j'étais un peu trop scolaire dans l'exécution de cette lecture.

Elle décide de conduire une nouvelle séquence de lecture de textes littéraires et lorsque nous la retrouvons quelque temps plus tard, Angélique déclare avoir trouvé des appuis pour faire évoluer les modalités de travail, à la fois dans sa pratique et dans les souvenirs qu'elle a de la formation initiale en français. Comme le montre la figure 2, il apparaît ainsi qu'au fil des mois Angélique construit et reconstruit provisoirement la prescription tertiaire qui guide son activité. Se situant dans un premier temps du côté de la conduite de classe, ses préoccupations se décalent progressivement vers la recherche d'un projet pédagogique et didactique prenant en compte la parole des élèves :

Je me suis dit que je voulais modifier ma façon de faire les séances de lecture. Et donc j'ai cherché. D'abord, je me suis souvenue que dans ma formation il y avait plusieurs façons de présenter des albums [...] comme je voulais travailler sur la lecture et qu'ils se fassent des images mentales, j'ai décidé [...] de d'abord lire le texte et après seulement montrer les images. [...] Ça a eu un impact sur la dynamique du groupe (...) j'attendais des nouvelles réactions que j'ai eues. [...]

Angélique a donc eu besoin de plusieurs mois d'expérience en classe et d'analyse de sa pratique pour parvenir à utiliser les ressources de la formation initiale reçue en Master. Dans ces conditions, on peut s'interroger sur les effets qu'aurait une formation qui prendrait en compte temporalité et modalités de l'élaboration de la prescription tertiaire. C'est ce qui sera analysé par le biais du troisième cas.

2.3. Où l'établissement et la communauté des pairs deviennent espace de formation (Figure 3)

À la différence d'Angélique, l'enseignante dont il sera ici question est intégrée à une équipe d'enseignants, en lien étroit avec une conseillère pédagogique de circonscription. Julia est titulaire depuis deux ans. Alors qu'elle déclare que sa formation initiale en français a été utile pour apprendre à constituer des séquences, elle pense aussi que le travail sur la compréhension n'y a pas été assez développé, que cela a conduit à une pratique qui ne la satisfaisait pas, d'où son investissement dans la formation de circonscription :

On se rendait compte que, oui, on travaillait la lecture, le code mais finalement [...] la compréhension [...] c'était vraiment de la compréhension de surface [...]

Comme on le voit dans la figure 3, coexistent deux prescriptions secondaires : celle du centre de formation et celle de la circonscription. La formation initiale avait donné des bases de l'élaboration de séquences d'apprentissage progressives. La formation de circonscription est quant à elle conçue à partir des besoins ressentis des équipes enseignantes concernant l'utilisation de la ressource *Lectorino&Lectorinette* (Cèbe & Goigoux, Retz).

Ici, la prescription tertiaire est élaborée de façon collective et concertée entre collègues, et ce avec l'accompagnement de la formatrice. Cette formation « projective » (Jorro 2007), tenant compte des contraintes et des ressources du terrain, permet non seulement à Julia de bâtir des ponts entre les savoirs de la formation et les savoirs construits dans l'action, mais aussi de s'intégrer à une communauté de pairs qu'elle participe pleinement à constituer par ses propres questionnements. Comme en témoigne le verbatim suivant, on peut ainsi noter un glissement énonciatif récurrent entre un discours en première personne et un discours en troisième personne, marqueur de cette intégration au collectif lorsque Julia commente son activité, explique ses objectifs et les effets du travail sur les élèves :

Maintenant [...] je rends plus explicite les apprentissages. Ça a changé ma façon de penser. Pas seulement en compréhension pour tout le reste. [...]Qu'ils aient accès à des textes littéraires, un peu plus, voilà un plus résistants [...]. On les met en position de recherche, de réflexion, en plus il y a des moments, là sur les premiers modules où on faisait des ... enfin on théâtralisait les scènes avec le Chat botté euh donc ça même des enfants super timides ils levaient la main pour venir participer, pour se mettre devant tout le monde.

Ainsi, Julia construit et reconstruit progressivement son activité pour atteindre un objectif partagé par le groupe des pairs : accompagner l'émergence de la parole des élèves sur leurs différentes lectures des textes. Comme cela a été montré notamment par Luc Ria et al. (2015), on constate ici que l'établissement peut être un espace de formation quand il est le lieu d'échanges et de réflexion entre professionnels réunis autour d'un projet de développement commun.

2.4. Synthèse : vers l'émergence d'une prescription tertiaire construite par les professeurs des écoles débutants pour eux-mêmes par et dans l'action (Figure 4)

Grâce au tableau synthétique de la figure 4, on perçoit des divergences et des points communs entre les différents cas analysés.

D'abord, par une lecture horizontale de ce tableau, on peut constater qu'en matière d'enseignement de la lecture de textes littéraires, la tâche prescrite est variable. On peut considérer ainsi que la prescription secondaire est elle-même une tâche redéfinie avec laquelle les professeurs des écoles doivent conjuguer. Comme on le savait (Goigoux, Ria, Tozcek-Capelle (dir.) 2009), il est nécessaire que ces variations soient prises en compte par la formation initiale, sans quoi elles apparaissent comme des injonctions paradoxales irrecevables. Afin que la formation initiale soit efficiente, il semble que les professeurs des écoles débutants doivent y être incités à développer un style professionnel naviguant entre ces ouvertures prescriptives.

Ensuite, qu'on lise le tableau à la verticale ou à l'horizontale, on constate qu'en début de parcours, les enseignants sont plus centrés sur leur activité, développent davantage une posture de contrôle et d'enseignement. C'est dans un second temps que la professionnalité émergente conduit à une centration sur les lectures singulières des élèves.

En somme, la construction de la prescription tertiaire dans le domaine de la lecture littéraire s'élabore ainsi au fil de l'eau et l'enseignant débutant semble pris dans un tourbillon : d'une part, il est conduit à une décentration progressive l'amenant à prendre en compte sa propre lecture mais aussi celle des élèves, les ressources du groupe des pairs et de la formation ; d'autre part, il est mené à construire différents points de vue sur ses lectures et la réalité de la classe, pour en saisir les différentes épaisseurs et tenter de les faire évoluer.

Ainsi, avec le cadre théorique qui consiste à lier didactique du français et ergonomie du travail enseignant, en se plaçant du côté de ce qui se passe du point de vue des enseignants débutants et en écoutant ce qu'ils ont à dire sur les formes provisoires de leur activité, parvient-on à mieux saisir le caractère typique et singulier des développements professionnels à l'œuvre et le rôle complémentaire des différents dispositifs de formation.

Références bibliographiques

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3/3. Retrieved from <http://Éducationdidactique.revues.org/543>.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* 2000, 4, 7-42. Retrieved from http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3, 47-69.
- Goigoux, R., Ria, L. & Tozcek-Capelle, M.-C. (dir.) (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (dir.) (2012), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche – formation – terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114. Retrieved from <http://rechercheformation.revues.org/938>.
- Langlade, G. & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. (pp. 101-123). Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'université Laval.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 58-78. Retrieved from www.activites.org/v5n1/leblanc.pdf
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Ria, L. (dir) (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle*. Bruxelles : De Boeck.

À propos de l'auteure

Marthe Fradet-Hannoyer est doctorante contractuelle en sciences de l'éducation au sein du laboratoire École, Mutations et Apprentissages de l'Université de Cergy-Pontoise. Professeure des écoles en disponibilité, elle est affectée à une mission d'enseignement dans le Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation du premier degré de l'ESPE de l'académie de Versailles. Sa recherche porte sur le rôle et la place de la formation initiale dans le développement professionnel des professeurs des écoles débutants dans le cadre de l'enseignement de la lecture de textes littéraires.

Courriel : marthe.hannoyer@u-cergy.fr

Pour citer cet article

Fradet-Hannoyer, M. (2016). Évolution de la tâche redéfinie chez des professeurs des écoles débutants : l'exemple de l'enseignement de la lecture de textes littéraires. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 364-378). Paris : Réseau national des ESPE.

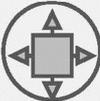
Figure 1 : Un module de formation fondé sur les échanges entre théorie, pratique et analyse de pratique

<p>Semaine 1 : Préparation ESPE conduite par la formatrice</p>	<p><u>Tâche prescrite:</u> Dans le discours de prescription secondaire, le maître est un médiateur entre l'œuvre et les élèves : il organise le dialogue entre les lectures plurielles. Il contient les lectures et les échanges pour assurer leur cohérence avec le texte.</p>	
<p>Semaine 2 : Préparation en petits groupes à l'ESPE avec médiation de la formatrice</p>	<p><u>Tâche redéfinie:</u> En amont de la séance, le maître se prépare comme organisateur de la séance. Il vise à transmettre au groupe des élèves une compréhension du texte.</p>	
<p>Semaine 3 : Séance en classe avec observation des pairs et de la formatrice</p>	<p><u>Tâche effective:</u> Dans l'action, le maître cherche à transformer son rôle : il passe de l'organisateur de séance qui vise la compréhension au médiateur qui vise l'interprétation argumentée.</p>	
<p>Semaine 3 : Séance d'analyse entre pairs encadrée par la formatrice</p>	<p><u>Tâche redéfinie par l'action : prescription tertiaire</u> En retour sur son activité, le maître et le groupe des maîtres prennent conscience des postures de lecture des élèves, les valorisent et construisent leur rôle comme celui de médiateur.</p>	

Les cercles symbolisent l'activité de l'enseignant, les carrés et les flèches illustrent ce qui est visé comme tâche pour les élèves dans le travail de compréhension. Les formes pleines indiquent la tâche prioritaire visée par le professionnel tandis que les formes vides représentent les préoccupations secondaires.

Marthe Fradet-Hannoyer - 2015

Figure 2 . Quand la formation initiale devient une ressource plusieurs mois après la prise de fonction

<p>Prescription secondaire à l'ESPE au cours du M2 MEEF</p>	<p><u>Tâche prescrite :</u> Dans le discours de prescription secondaire, le maître est un médiateur entre l'œuvre et les élèves ; Il organise le dialogue entre les lectures plurielles. Il contient les lectures et les échanges pour assurer leur cohérence avec le texte.</p>	
<p>Premier entretien : semi-directif</p>	<p><u>Tâche redéfinie :</u> l'enseignante considère qu'elle doit développer ses compétences dans le domaine de l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Elle cherche à développer les compétences de compréhension de ses élèves mais ne sait pas comment y parvenir.</p>	
<p>Deuxième entretien : auto-confrontation</p>	<p><u>Tâche effective :</u> l'enseignante développe une double posture de contrôle : contrôle du comportement des élèves perçus comme perturbants la séance ; contrôle de l'orientation donnée à la lecture.</p>	
<p>Troisième entretien : Auto-confrontation</p>	<p><u>Tâche redéfinie par l'action :</u> prescription tertiaire : L'enseignante cherche à favoriser par son activité la relation œuvre/élèves et mobilise les ressources de la formation pour faire évoluer les modalités de travail.</p>	

Les cercles symbolisent l'activité de l'enseignant, les carrés et les flèches illustrent ce qui est visé comme tâche pour les élèves dans le travail de compréhension. Les formes pleines indiquent la tâche prioritaire visée par le professionnel tandis que les formes vides représentent les préoccupations secondaires.

Marthe Fadet-Hannoyer - 2015

Figure 3. Où l'établissement et la communauté des pairs deviennent espace de formation

Formation du centre de formation (UFM)	<u>Prescription secondaire 1</u> : construire des séquences de lecture à partir d'une œuvre visant la compréhension pour tous.	
Formation de la circonscription (CPC) T1 – T2	<u>Prescription secondaire 2</u> : approfondir le travail de compréhension par une meilleure explicitation des enjeux et procédures et un travail conjoint sur les différentes dimensions de l'apprentissage de la compréhension. Ressource proposée : Lectorino & Lectorinette (Goigoux & Cèbe).	
Premier entretien : semi-directif et auto-confrontation	<u>Prescription tertiaire</u> : l'enseignante et ses collègues visent le développement de l'explicitation et une plus grande centration sur le travail de compréhension. Ils visent un recentrage sur les compétences narratives et inférentielles.	
Premier entretien : semi-directif et auto-confrontation	<u>Tâche effective</u> : Les séances observées accordent une grande place au travail sur les compétences lexicales et de décodage. Lors du travail sur les représentations mentales, l'enseignante accueille les différents points de vue des élèves sans demander systématiquement une justification par rapport au texte.	

Les cercles symbolisent l'activité de l'enseignant, les carrés et les flèches illustrent ce qui est visé comme tâche pour les élèves dans le travail de compréhension. Les formes pleines indiquent la tâche prioritaire visée par le professionnel tandis que les formes vides représentent les préoccupations secondaires.

Marthe Fradet-Hannoyer - 2015

Figure 4. Vers l'émergence d'une prescription tertiaire construite par les professeurs des écoles débutants pour eux-mêmes par et dans l'action

Cas	Module de formation intégrative (Master 2)	Angélique (PES)	Julia (T2)
Tâche(s) prescrite(s) : Prescription secondaire			
Tâche redéfinie			
Tâche effective			
Tâche redéfinie par l'action : prescription tertiaire			

Les cercles symbolisent l'activité de l'enseignant, les carrés et les flèches illustrent ce qui est visé comme tâche pour les élèves dans le travail de compréhension. Les formes pleines indiquent la tâche prioritaire visée par le professionnel tandis que les formes vides représentent les préoccupations secondaires.

Marthe Fradet-Hannoyer - 2015