Le développement professionnel des professeurs des écoles novices dans et par l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire : analyse spatio-temporelle

Sophie Briquet-Duhazé

Le plus souvent, l'enseignement et/ou l'apprentissage de la lecture sont étudiés afin de rendre compte des difficultés des élèves. Il nous semble que l'étude du (ou des) processus de développement professionnel des professeurs des écoles novices quant à cet enseignement précis peut également éclairer cette question déterminante. Cet article se propose d'explorer comment des enseignants débutants deviennent des professionnels de l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire à partir d'une recherche longitudinale menée par paliers successifs durant six ans. Les principaux résultats font état d'une pyramide constructive de ce développement dont les axes spatio-temporel semblent bouger légèrement lors de l'entrée dans le métier.

Mots-clés : développement professionnel en lecture, professeurs des écoles novices, construction spatio-temporelle de l'expérience, classe de cours préparatoire

Introduction

La formation des enseignants dans le domaine de la lecture va, le plus souvent, repo-

ser sur les connaissances de l'acte de lire chez l'enfant, les méthodes, les dernières recherches, la définition de notions théoriques, les questions pédagogiques, l'hétérogénéité des élèves, les objets travaillés au sein de dispositifs, les contenus, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Dolz et Plane, 2008), les manuels… l'ensemble reposant sur au moins un consensus : la nécessité de développer le décodage et la compréhension chez l'élève. Mais *a contrario*, en quittant ou plutôt en s'éloignant un peu de l'apprentissage de la lecture des élèves d'une part et de l'enseignement de la lecture réalisé par les novices d'autre part, que savons-nous du développement professionnel des enseignants dans et par la l'enseignement de la lecture au cours préparatoire (CP), notamment chez les débutants ? Aujourd'hui encore, s'il est acquis que l'enseignant débutant doit faire ses armes grâce à l'expérience professionnelle, il n'en demeure pas moins vrai que l'enseignement de la lecture est un enjeu sociétal trop important pour servir d'expérience au novice sans prendre de risques concernant l'apprentissage réel des élèves.

Si les travaux sur l'enseignement-apprentissage de la lecture sont nombreux, tout comme ceux sur le développement professionnel des enseignants, les recherches mettant les deux en perspective ne font pas encore l'objet d'une attention particulière.

Nous développerons tout d'abord notre problématique puis le cadre théorique de référence sur le développement professionnel et la didactique du français qui a servi à appuyer nos choix méthodologiques afin de répondre à nos hypothèses. Enfin, l'analyse de nos résultats au regard des références théoriques mobilisées nous permet de mettre au jour la notion de « pyramide constructive ».

1. Problématique et hypothèses

Comment les professeurs des écoles débutants apprennent-ils à apprendre à lire aux élèves de CP ? Dit autrement, comment se construit-on en tant qu'enseignant professionnel de l'apprentissage de la lecture ? Notre première hypothèse concerne les modalités de construction dans le sens où celle-ci peut s'élaborer en continu ou en escalier. Notre seconde hypothèse repose sur le fait que la dynamique de la construction identitaire « ne peut avoir un effet sur le développement professionnel du sujet, qu'aux antipodes, c'est-à-dire agir très positivement ou très négativement » (Briquet-Duhazé, 2010, p. 148). Enfin, notre hypothèse longitudinale repose sur le fait que la connaissance de ce développement professionnel peut apporter des éléments de réponse quant aux contenus indispensables à leur formation initiale. Celle-ci sera susceptible de rendre plus efficace l'enseignement de la lecture dès les premières années de travail, et pourra avoir un impact sur l'apprentissage de la lecture par les élèves. Se pose alors le problème de la temporalité de ce développement professionnel tant l'enjeu du savoir lire est fort, et celui du lien spatial entre les lieux de formation et d'exercice du métier ainsi que les interactions entre individus. Nous supposons que le couple enseignement-apprentissage, concernant la lecture au CP n'est pas suffisant pour rendre compte des difficultés des élèves et des enseignants. Il nous semble que l'étude du (ou des) processus de développement professionnel des professeurs des écoles novices quant à cet enseignement précis peut également éclairer cette question déterminante. Notre objectif est de comprendre comment des professeurs des

écoles débutants se professionnalisent. Leurs discours longitudinaux sur cette question sont mis à l'épreuve d'un cadre théorique articulant une conception spatiale et une conception temporelle (Briquet-Duhazé, 2007).

2. Le développement professionnel et la didactique du français : cadrage théorique spatio-temporel

2. 1. Le développement professionnel des enseignants : un champ temporel mouvant

Nous définissons le concept de développement professionnel comme relevant « 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). Cependant, ce concept est flou lorsqu'il s'applique à l'enseignement car, comme le soulignent Uwamariya et Makamurera (2005, p. 156), il renvoie à des théories diverses, des contenus différents. L'usage d'expressions synonymes comme « développement de carrière », « développement pédagogique »… montre qu'il y a « confusion entre le sens du concept et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise ».

En outre, les définitions varient en fonction de la perspective théorique :

- La perspective développementale s'inscrit dans le développement psychologique de l'enfant de Piaget et est donc structurée en stades. Ce processus est en adéquation avec le développement personnel. L'évolution est progressive et linéaire ; les phases de développement étant associées à l'évolution de carrière. Concernant l'enseignement, le curseur temporel se déplace. Pour Nault (1999), le développement professionnel commence avant la formation initiale. Pour Huberman (1989), c'est la prise de fonction qui est le point de départ du développement professionnel. L'auteur propose un modèle de l'évolution de la carrière à partir de recherches empiriques en identifiant des tendances. Dans tous les cas, même si les contours temporels sont différents, le développement professionnel modifie les attitudes, les valeurs, l'image de soi, le rapport au métier, aux élèves (Kagan, 1992) et il s'inscrit dans un parcours de stades successifs constitutifs de l'évolution de la carrière. Dans la perspective développementale, l'enseignant est au centre de l'approche et de ces changements ; l'environnement, le contexte professionnel sont peu pris en compte.

- La perspective professionnalisante s'appuie sur le concept de professionnalisation. Perrenoud (1994) considère que la professionnalisation est l'accès à la capacité de résoudre des problèmes seul, en fonction des objectifs généraux fixés par les textes de référence mais aussi en fonction d'une éthique, sans obligation de suivre des procédures conçues par d'autres. En ce sens, se professionnaliser est la capacité à être autonome et responsable.

Les préoccupations du débutant semblent demeurer les mêmes, au fil du temps et au fur et à mesure des prescriptions, (Beckers, 2007) :

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

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

Le stade de l'idéalisation du métier (où la préparation du contenu des leçons est le plus important) et le stade de survie (durant lequel ils remettent en cause leur efficacité en tant qu'enseignants) forment les deux stades développés par Kagan (1992) à propos des enseignants novices. Ces deux étapes semblent être caractérisées par une évolution dans la gestion de leur classe. Initialement, cette dernière n'a pas de place car les enseignants débutants pensent que la quantité de travail qu'ils produisent et leurs bonnes relations aux élèves sont des conditions suffisantes pour enseigner facilement. Confrontés à la réalité, ils usent d'une certaine autorité auprès des élèves qui n'aurait pas pour effet de favoriser encore les apprentissages, mais serait analysée comme étant un premier pas vers la réflexion quant à l'importance de la gestion de la classe. Les enseignants débutants ont souvent beaucoup de difficultés à maintenir l'ordre et à poursuivre les apprentissages conjointement. C'est ce que Kagan 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 identifier et surtout à gérer les comportements d'élèves. Gestion de classe et enseignement sont intégrés chez les experts, alors que les débutants ne peuvent encore disposer des deux automatiquement et utilisent l'un puis l'autre, d'où ce rapport au temps si distinct.

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

Comme le montre la revue de question de Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 143) le processus de développement professionnel s'appuie sur la construction et la maîtrise de savoirs et de compétences essentiels pour enseigner. Cela suppose également d'avoir recours à des stratégies efficaces afin de mobiliser ces savoirs : le travail en équipe, la formation continue, la réflexion sur la pratique, l'innovation (Schön, 1994)… Le renouvellement des savoirs peut avoir lieu en fonction de deux orientations du développement professionnel. Le premier est la conception du développement professionnel comme un processus d'apprentissage. C'est une vision constructiviste où les expériences du sujet sont à la base du développement des savoirs, de manière individuelle et collective (Day, 1999). L'enseignant, dans ce cadre, joue un grand rôle dans son développement professionnel : culture, intérêt, analyse de situations…vont provoquer l'évolution de

l'expérience. Le second est la conception du développement professionnel acquis par la recherche ou la réflexion. La réflexion dans et sur l'action sont présentes (Schön, 1994). Comme l'expliquent les auteurs, l'enseignant peut ainsi examiner les effets de son action en fonction de trois dimensions : que faut-il savoir pour enseigner ? Comment communiquer les connaissances et celles issues de sa propre réflexion ? Ces questions du quoi et du comment favorisent la troisième dimension : l'épanouissement professionnel.

En ce qui concerne les savoirs, Perrenoud et al. (dir., 2008) posent la question du rapport entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de la pratique. Les auteurs soulignent que ce n'est pas tant leur source qui est importante mais le fait que ces savoirs soient pertinents et disponibles afin de soutenir une action efficace. Ces savoirs jouent un rôle déterminant dans le développement professionnel des sujets puisqu'ils infèrent au-delà du temps de présence en classe.

Le sens du savoir enseignant varie et semble se développer à partir d'une interaction entre différents types de savoirs (Tardif et Lessard, 1999). L'apprentissage du métier d'enseignant est complexe car la formation initiale, la carrière, la société et les connaissances dépassent les savoirs disciplinaires. Il y a ce que les enseignants savent et doivent transmettre aux élèves sur injonction de l'état, mais aussi ce qu'ils sont et ce qu'ils pensent de leur pratique. Tardif et Lessard (1999) qualifient donc le savoir enseignant de « connaissance plurielle ».

Il existe différentes typologies du savoir enseignant dont Uwamariya et Makamurera (2005, p.145 et suivantes) proposent une description. Nous pouvons également nous référer à l'ouvrage de Goigoux, Ria, Toczek-Capelle (2009, p. 31) dans lequel les auteurs énumèrent les différents types de savoirs hétérogènes que l'enseignant débutant doit apprendre à maîtriser :

« - les savoirs disciplinaires académiques : savoirs savants;

- les savoirs disciplinaires scolaires : savoirs à enseigner, objectifs et contenus d'enseignement, prescription officielle etc. ;

- les savoirs sur les élèves et leurs apprentissages : caractéristiques sociales, fonctionnement et développement cognitifs ou langagiers des élèves, etc. ;

- les savoirs professionnels sur : les gestes professionnels, les outils ou les tâches d'enseignement, qu'ils soient spécifiques à un contenu disciplinaires ou transversaux ».

2. 2. Le développement professionnel en lecture : une analyse spatiale

Peu de travaux sont engagés quant à la relation entre le développement professionnel des enseignants et la didactique du français. Les espaces convoqués sont différents : ce sont des espaces institutionnels comme le Ministère, l'Inspection ou les lieux de formation mais aussi et le plus souvent la classe. Si le champ temporel du développement professionnel est suffisamment explicite, il n'en est pas de même pour le champ spatial. En effet, outre la situation géographique que nous venons d'évoquer, le développement professionnel spatial se réfère également au social, aux interactions avec les autres (Ayraud et Guibert, 2000).

La didactique du français selon Dolz et Plane (2008) se revendique du champ de l'analyse des pratiques des maîtres. L'étude du développement professionnel pose le problème des objets effectivement enseignés durant les cours de français, plus précisément de lecture-écriture, et celui des interactions entre dimensions sociales et dimensions individuelles du processus d'enseignement et de formation. La recherche de Dolz et Plane (2008), à propos de la production écrite, a pour objectif l'étude des erreurs des élèves lors de la rédaction d'un texte argumentatif, mais prend également en considération les pratiques déclarées des enseignants par rapport à une méthodologie d'enseignement modulaire de l'expression écrite et orale. En Suisse, le canton, dans lequel s'est déroulée la recherche, utilise ce document de référence, constitué d'une progression des apprentissages dans ce domaine depuis 2003 (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001). Les enseignants déclarent suivre le curriculum proposé par les auteurs, ce qui leur interdit de différencier leur enseignement pour répondre aux difficultés des élèves. En d'autres termes, la démarche conduit les enseignants à appliquer tous les exercices sans analyser les difficultés des élèves, ni proposer des parcours à la fois collectifs et individualisés. 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 en classe. A fortiori, l'analyse ne peut être convoquée. Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, les manuels de CP sont, au contraire, nombreux et le choix de l'un ou de l'autre relève de la compétence du maître. Cependant, les débutants, non titulaires de leur poste, sont généralement dans l'obligation d'utiliser le manuel disponible dans l'école. Là encore les espaces de création d'outils ou de manuels ne rejoignant pas l'espace de la classe ou de l'école.

Concernant l'enseignement disciplinaire, Leplat (1997) avait montré que la « tâche redéfinie », c'est-à-dire la tâche que le maître se donne à lui-même en réponse aux différentes prescriptions (officielles et en formation initiale), a une influence sur le processus de développement professionnel.

Bucheton et Dezutter (dir., 2008) relient professionnalisation et didactique du français en termes de gestes professionnels, didactiques spécifiques. Jaubert et Rebière (In Bucheton et Dezutter, 2008) analysent la formation à l'enseignement de la lecture 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 (dir., 2009) pose la question des gestes professionnels ajustés, question déjà évoquée dans le précédent ouvrage. Ces ajustements caractérisent la réactivité de l'enseignant en classe, au travers des situations didactiques issues des mathématiques, du français, des langues étrangères principalement. Bucheton 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 ». L'auteur ajoute que le geste est adressé à autrui en engageant les deux protagonistes.

Gagnon et Dolz (2009) étudient les savoirs théoriques de référence et les transformations subies dans l'espace scolaire ; il s'agit de l'argumentation orale en formation conti-

nue. 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.

Que nous enseigne cette revue de question sur le développement professionnel et la didactique du français ? Les travaux d'Ayraud et Guibert (2000) sont, à ce sujet, une référence importante dans le sens où ils analysent les constructions identitaires des enseignants en référence aux travaux de Bourdieu et Weber. L'axe temporel développé notamment par Bourdieu montre que les conceptions de l'individu, plus particulièrement les conditions sociales d'existence passées ont une influence certaine. L'axe spatial de Weber privilégie les relations entre pairs et le sens donné aux actions où la reconnaissance de soi par les autres, prime. Nos propres travaux sur la construction de la professionnalisation des professeurs débutants se sont appuyés, dès le début de cette recherche longitudinale (2006), sur le modèle théorique de la construction identitaire et plus particulièrement sur le modèle spatio-temporel de Ayraud et Guibert (Briquet-Duhazé, 2007, p. 140).

Ainsi les auteurs distinguent une construction identitaire en référence au temps où à l'espace. Si l'enseignant débutant est plutôt centré sur lui-même, sa propre existence, sa continuité de celle-ci, il aura une construction identitaire professionnelle en accord avec son développement personnel. Elle sera alors temporelle et il rejettera les interactions sociales avec les autres débutants par exemple. Si au contraire, le novice met en avant les relations aux autres, la construction identitaire sera spatiale car il valorisera l'environnement, le social plutôt qu'une expérience temporellement construite.

3. Méthodologie

Notre recherche sur le développement professionnel des Professeurs des Écoles en lecture s'inscrit dans le contexte scolaire de la classe de CP, mais interroge aussi bien les enseignants lorsqu'ils ne sont pas dans l'action d'enseigner que lorsqu'ils enseignent. Ce n'est donc pas uniquement l'action d'enseigner la lecture qui est questionnée mais aussi la vision qu'ont les acteurs de leur propre développement professionnel, leurs représentations. Ce sont donc des constructions individuelles qui sont recueillies et qui s'ajoutent les unes aux autres afin d'en faire ressortir les trames communes. Il s'agit du sentiment de développement professionnel.

Le statut de débutant est mouvant : le professeur des écoles commence à enseigner avant d'être titulaire (par le biais de stages le plus souvent) et a donc une expérience première. La période dite de « débutant » est-elle quantifiable ? Aucune réponse ne peut être fournie d'autant que cela est fortement dépendant des individus eux-mêmes et du domaine considéré. Nous avons donc pris en compte la première année de titularisation pour laquelle aucun débat ne s'installe. Si l'on s'intéresse aux individus débutants, nous sommes dans l'obligation de considérer le fait que leur passé d'étudiant, d'adulte, de

professionnel…varie énormément. Cette complexité est à interroger car elle relève d'expériences, d'itinéraires humains. Prendre en compte ces singularités temporelles et spatiales nous permet de tirer des fils communs.

Nous avons construit et mené cette recherche par paliers successifs mais en faisant bouger volontairement certaines variables afin de cerner au mieux les prémices communes du développement professionnel en lecture. Ainsi, entre 2006 et 2011, nous avons « fait varier » le statut exact des professeurs des écoles débutants, modulant ainsi le curseur temporel de ce statut : professeurs des écoles première année (PE1) ; professeurs des écoles deuxième année (PE2) ; professeurs des écoles deuxième année en reconversion professionnelle ; professeurs des écoles titulaires première année (T1). L'objectif de recueillir des faits et des représentations… a eu une incidence sur le choix des outils : l'entretien semi-directif, le récit de vie, le questionnaire, l'observation. Ainsi des points de vue, des représentations de différentes personnes sur la professionnalisation ou le développement professionnel en lecture ont pu être analysés : les étudiants (PE1) ; les stagiaires (PE2) ; les professeurs des écoles (T1) ; les professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEMF) ; le chercheur. D'autres constructions ont pu être observées grâce à la modulation du curseur espace allant du lieu de formation à la classe principalement.

- Palier 1 : Nous avons commencé par interroger 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). Notre objet de recherche concernait particulièrement la construction de la professionnalisation des professeurs des écoles débutants, de façon longitudinale, c'est-à-dire entre formation initiale et première année d'exercice. Quels sont les paramètres premiers, majeurs qui permettent aux professeurs débutants de devenir des enseignants professionnels ? Quels sont, de leur point de vue, les critères favorisant ou au contraire entravant ce processus ?

- Palier 2 : Il a consisté à interroger, par le biais d'entretiens individuels semi-directifs retranscris puis analysés, dix professeurs des écoles première année et nommés en classe de CP. Parmi eux, deux avaient effectué, l'année précédente, leur Stage en Responsabilité Filé en cycle 2 dont la classe comportait un niveau de CP ; trois, leur SRF en cycle 2 mais dont la classe ne comportait pas le niveau CP ; et cinq, leur SRF en cycle 1 ou en cycle 3. Lorsqu'il enseigne, l'enseignant débutant tente de répondre aux besoins de la tâche en tenant compte de différents paramètres comme les représentations qu'il en a, sa personnalité, ses compétences, les outils dont il dispose. Dans le même temps il a, pour son propre compte, un objectif de reconnaissance par ses pairs, c'est-à-dire une autre activité qui consiste à réaliser sa propre construction identitaire. La question de la construction identitaire est importante ici car elle renvoie non seulement aux représentations mais aussi au rapport au travail comme professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage et, à ce titre, fait appel aux savoirs, aux qualités professionnelles, à la remise en question, à la pertinence des choix effectués. Ainsi, des enseignants débutants, qui n'ont pas d'expérience et donc peu de patrons d'actions (Kagan, 1992), ont des difficultés à enseigner. Qu'en est-il pour l'enseignement de la lecture au CP ?

- Palier 3 : Cette phase de recherche a consisté à analyser les récits de vie de huit sta-

giaires en reconversion et effectuant leur Stage en Responsabilité Filé dans une classe de CP. Ces trajets longs ont été 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, des éléments marqueurs de temps et de décisions successives. Le passé professionnel de ces stagiaires se distingue du passé estudiantin 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 école-vie active n'est plus aussi marquée et successive. Elle l'est pour nos stagiaires estudiantins 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. 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 ? 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 permette de resituer et d'analyser leur action en formation, dans la durée. Dans ce cadre précis, l'aspect spatial est particulier car il a évolué entre une formation initiale, le monde du travail hors enseignement, une reconversion et donc une nouvelle formation.

- Palier 4 : Il a consisté à observer des séances de lecture réalisées par quatre stagiaires durant le stage filé. 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 évènements 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, la différenciation, travail sur le code, la compréhension, la production écrite, l'écriture, l'orthographe ; matériel préparé, les 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 réalisés par des PEMF (Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs) après observation de séances de lecture faites par des PE1, soit des étudiants admissibles au concours et n'ayant reçu aucune formation. Un étudiant se préparant au concours, qui n'a donc pas encore reçu de formation professionnalisante comme ses collègues stagiaires, se professionnalise-t-il de la même façon que ces derniers ?

- Palier 6 : Nous avons recueilli, par le biais d'un questionnaire, le point de vue des professeurs des écoles débutants quant à leur développement professionnel dans et par l'apprentissage de la lecture. Le questionnaire a été privilégié mais n'était pas le même selon que les T1 avaient effectué ou non leur stage filé en CP, l'année précédente. Certains ont répondu à un questionnaire concernant leur stage filé (11), soit sur un vécu professionnel un an auparavant. Les autres se sont exprimés sur leur vécu de l'année, en classe de CP (19). 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.

Nous présentons l'ensemble de la recherche longitudinale d'un point de vue méthodologique pour une meilleure compréhension du lecteur mais nos résultats seront davantage développés lorsqu'ils s'ancrent prioritairement dans l'analyse spatio-temporelle.

4. Résultats et interprétation

Quand nous recueillons du discours, nous analysons les représentations des acteurs sur leur propre développement professionnel ; quand nous observons leurs pratiques réelles, nous analysons l'activité en vue de pouvoir décrire leur développement professionnel.

4.1. Premier palier : les types d'angoisses des enseignants novices

L'analyse longitudinale a suggéré une certaine angoisse des professeurs des écoles comme inhérente au métier. La construction identitaire, dans un développement tensionnel permanent, semble évoluer en fonction des déterminants institutionnels (la formation, le premier poste) renvoyant au novice l'image d'un enseignant déjà reconnu ou non (visites de stages, type de poste confié en première année) ; les réponses apportées par lui contribuant à maintenir un certain degré d'équilibre face aux angoisses communes.

La spécialisation dans un domaine disciplinaire serait également un frein à l'enseignement de cette discipline. La référence aux savoirs théoriques, construits, intégrés par l'étudiant, entraverait considérablement l'apprentissage du métier sur ce point. L'analyse globale des critères favorisant leur professionnalisation montre qu'ils appartiennent à deux catégories distinctes, celle de l'expérience, minoritaire, et celle de la projection sociale, dans un futur à court terme. Les critères rendant difficile la professionnalisation sont de l'ordre du vécu, de l'expérience et de l'immédiateté. Mis en perspective, ces paramètres appellent une première constatation : le point commun est l'expérience ; le point de divergence étant le critère temporel de cette expérience soumise à la diversité des réalités du terrain.

Au-delà de cette première constatation, il apparaît en filigrane que les professeurs des écoles débutants repèrent en instant T les difficultés ou les disfonctionnements individuels et/ou collectifs entravant leur professionnalisation, qui au demeurant, semblent davantage de l'ordre d'une quête impossible que d'une progression dans la maîtrise de compétences professionnelles. Les critères rendant plus facile la professionnalisation appartiennent quant à eux, à un futur proche, non réellement défini mais situé lors des premières années d'exercice. Ces paramètres se caractérisent essentiellement par leur référence à l'environnement humain (élèves, collègues).

En effet, l'analyse la plus révélatrice est celle de la suggestion temporelle de ces critères. Les premiers sont énoncés majoritairement en PE2 où l'appartenance au métier n'est pas encore officielle car non validée ; les seconds le sont en T1. En conséquence, il

semble que la professionnalisation, dans son caractère développemental s'enclenche dès la PE2 par le biais des stages mais surtout par la projection idéalisée de la profession (sa première rentrée, sa première classe…correspondant au premier stade d'idéalisation du métier de Kagan, 1992). Au contraire, la première année de titularisation servirait de mise à l'épreuve de cette projection collective et largement partagée par les pairs en faisant éclater en grande partie les critères supposant faciliter la professionnalisation. Ils se révèlent alors d'un autre ordre, laissant place à une instabilité (correspondant cette fois au stade de survie de Kagan, 1992) plus ou moins bien acceptée car prenant naissance dans la classe et hors la classe et s'appuyant pour l'essentiel sur les rapports humains non hiérarchiques (pairs, parents).

Les trajectoires individuelles permettent d'analyser les discours en lien avec leur évolution temporelle. Nous avons opté pour un décryptage des éléments relevés par chaque stagiaire en T1, puis nous avons opéré un retour en arrière en PE2 afin d'en puiser d'autres en cohérence ou en rupture avec les premiers. Ce faisant, nous pouvons décrire ce choix comme relevant d'un déplacement temporel impliquant un déplacement spatial (changement de lieux : IUFM en PE2 ; classe(s) dans le département en T1). Notre mode de lecture, en premier lieu, et d'analyse, en second lieu, s'inscrit donc dans le modèle théorique de la construction identitaire. Il s'appuie sur les axes spatio-temporels développés par Ayraud et Guibert (2000).

Tableau 1 : Axes spatio-temporels du point de vue collectif et du point de vue individuel (Briquet-Duhazé, 2007)

	Axe temporel commun : **la formation en PE2**	**Axe temporel individuel :** **l'expérience en construction**
Axe spatial commun : **l' IUFM**	Axes sécurisants	Axes favorisant ou non la conformité aux attentes de l'institution
Axe spatial individuel : **Le premier poste dans le département**	Axes répondant ou non aux attentes du novice	-Angoisse insurmontée A(T)[1] -Angoisse acceptée, distanciée B(L) -Angoisse équilibrée, compensée, prise de risque C(M)

[1] A (T), B(L) et C (M) sont les personnes interviewées.

La formation en PE2 est l'axe temporel commun. Les stagiaires insistent sur le fait que l'accès au concours n'enclenche pas le début de la professionnalisation, pas plus que le début de la seconde année, celle de la formation. La formation en PE2 révèle à la conscience collective la responsabilité engagée vis à vis des élèves, des enfants. Pour les stagiaires, la professionnalisation, dans son caractère développemental s'enclenche l'année de formation, grâce aux stages mais surtout par la projection idéalisée de la profession (« *Il y a une perfection à atteindre dans les cours à l'IUFM* » A (T)). Au contraire, la première année de titularisation servirait de mise à l'épreuve de cette projection collective et largement partagée par les pairs, en faisant éclater en grande partie, les critères supposant faciliter la professionnalisation.

L'IUFM est l'axe spatial commun car l'année de formation est source d'angoisse. A l'analyse, il semble que l'expérience des stages, qui pour les PE2, révèle des réalités quotidiennes (accueil mitigé, élèves en difficulté…), masque également la profondeur d'un engagement dans le métier : être dans une école, œuvrer pour gagner en expérience validée mais aussi se maintenir dans une posture d'observateur à la recherche de repères sans cesse changeants, sans cesse en évolution à chaque stage, chaque cycle et classe(« *Les visites n'aident pas beaucoup car elles valident. On ne peut donc pas tirer profit des conseils* » B (L)). Cette mouvance constitutive du processus identitaire est acceptée car de courte durée. Le retour de stage vécu à l'IUFM, annoncé comme difficile montre pourtant qu'il représente un moment de sécurité où va s'enclencher à nouveau un difficile travail, mais qui offre l'extrême avantage de n'être pas en mouvement.

L'expérience en construction est l'axe temporel individuel. Le premier stage en responsabilité lors de la formation crée une expérience différenciatrice (« *Les stages sont des possibilités de s'essayer, de tester* » C (M)). Chaque stagiaire peut ainsi se démarquer de ses pairs dans le sens où le rapport de visite vécu comme une évaluation (ressenti de la hiérarchie), le vécu personnel (ressenti transmis aux pairs lors des séances d'analyse de pratiques)… sont autant de marques de reconnaissance ou de non reconnaissance. Ce premier bain avec les élèves constitue une valeur de l'expérience en construction. Elle va déterminer également le discours vis à vis de la formation : antérieure au stage, le stagiaire l'attend, l'accepte, y participe ; postérieure au stage, le stagiaire l'accepte, la juge ou prend du recul.

Le premier poste est l'axe spatial individuel. Le premier poste est la marque essentielle d'une reconnaissance institutionnelle forte, bien que totalement aléatoire ; l'institution ayant confié pour des raisons inconnues mais réelles, la responsabilité d'une classe (« *J'ai eu un 100% avec la responsabilité de ma classe. Je dois tout gérer donc je me suis sentie plus professionnelle* » (C (M)). L'acceptation de cette responsabilité, à la fois redoutée mais espérée, est d'autant plus acceptée qu'elle relègue au second plan des angoisses exprimées en PE2 comme les rapports aux parents et la gestion de la classe. Au contraire, les décharges de direction sont vécues comme autant de négation profession-

nelle du point de vue relationnel. Une non confiance de l'institution tout d'abord, qui n'accorde pas au professeur des écoles récemment diplômé, la possibilité d'exercer dans une classe à l'année et une non reconnaissance des pairs qui voient en lui, un remplaçant plus qu'un collègue.

Le cadre d'analyse spatio-temporel nous permet de lister une typologie des angoisses ressenties par les trois professeurs des écoles débutants : une angoisse insurmontée, une angoisse acceptée, distanciée ou une angoisse équilibrée, compensée.

4.2. Deuxième palier : la pyramide constructive du développement professionnel et l'incapacité portante

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 développement professionnel, que certaines conditions humaine, matérielle et administrative sont rassemblées en un système pyramidal que nous avons appelé « *La pyramide constructive* ». Cette métaphore nous permet de montrer que le pair est incontestablement le premier pilier de la dynamique accélératrice du développement professionnel du novice ayant en charge une classe de CP. Le pair va jouer ce rôle de patron d'action (Kagan, 1992) c'est-à-dire combler partiellement le manque d'expérience et de repères à la norme. Lorsqu'un autre enseignant de CP partage avec le novice (exercices communs, évaluations communes, outils pour les élèves communs…), une grande partie de l'angoisse disparaît au profit d'une réflexion plus approfondie sur les apprentissages des élèves. 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, la nomination à l'année sur ce type de poste, le troisième pilier, 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 (Briquet-Duhazé, 2010).

D'autres résultats plus contrastés montrent une redécouverte de facteurs conditionnant l'apprentissage ou non de la lecture, alors même que des cours à l'IUFM ont abordé largement cette question. La mémoire des novices n'en 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 l'aide des points de repères fondamentaux fournis par un collègue et/ou un support. Ils s'en trouvent déstabilisés au point de perdre confiance dans leur capacité à apprendre à lire aux enfants et plus généralement à enseigner (« *On a commencé un nouvel album. C'est très très dur parce qu'il y a beaucoup de mots qu'ils ne connaissent pas. Est-ce qu'il n'aurait pas fallu changer de méthode ? […] J'aurais bien voulu les évaluer mais je ne savais pas quoi faire. Je ne savais*

[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, soit 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.

pas trop quel genre d'évaluation leur donner pour savoir un petit peu leur niveau en lecture. J'aurais bien aimé savoir ça pour que moi après je puisse…et encore je ne sais pas si j'aurais pu. Qu'est-ce que j'aurais tiré de tout ça. […] Y'a des sons, on a quand même des petites lacunes. Je ne sais pas si je prononce bien tous les sons, si je coupe bien les mots en syllabes»). Dans ces situations où la pyramide est inexistante, le déroulement de l'année constitue l'unique paramètre qui offre, *a minima*, l'assurance temporelle d'une possible expérience en construction.

4.3 Troisième palier : le transfert professionnel de compétences pour enseigner la lecture

Quelles différences peut-on identifier entre des PE2 jeunes étudiants et des PE2 en reconversion, lorsqu'ils enseignent la lecture à des élèves de CP ? Que nous apprennent les récits de vie ?

- Connaître un peu en amont le groupe social formé par les parents. Ne pas apparaître comme une débutante du fait de l'âge diminuerait l'angoisse des parents vis-à-vis de la réussite ou de l'échec de leur enfant dans cet apprentissage.

- 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 important.

- Planifier les apprentissages, savoir conduire un projet constituerait une compétence particulièrement importante afin d'organiser l'étude des 35 phonèmes français. Cependant, les débutants ont beaucoup de difficultés à se projeter et donc à planifier les apprentissages sur le long terme.

Nous retrouvons les trois composantes du développement professionnel décrites par Goigoux, Ria, Toczek-Capelle en 2009 à savoir : soi, l'institution scolaire et les pairs. Ces trois indicateurs ont été identifiés au regard de leur absence caractéristique chez tous les stagiaires. Cependant, les stagiaires en reconversion ne semblent pas en être conscientes car elles commencent toutes par dire que leur ancienne profession ne les a pas aidées comme pour gommer cette première vie professionnelle.

Les biographies de stagiaires en reconversion apportent des indicateurs précieux quant au transfert professionnel de capacités acquises hors contexte 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 à l'enseignement de la lecture. Cependant, ils le deviennent au regard de l'angoisse portée par les différents acteurs face à cet apprentissage : l'élève apprend à lire, l'enseignant doit réussir à apprendre à lire à tous ses élèves et les parents attendent de l'école qu'elle réussisse sa mission et sont angoissés à l'idée d'un possible échec. Nous voyons alors combien ces trois indicateurs globaux deviennent majeurs concernant l'enseignement de la lecture :

- Un bon relationnel avec les parents afin de diminuer leur angoisse concernant la classe de CP. Quoi qu'il arrive, l'âge de l'enseignant constitue un indicateur de sa possible expérience.

- Côté enseignant, la planification sur le long terme est un atout majeur non maîtrisé par les néophytes toujours dans l'urgence. Le nombre de phonèmes français correspondant au nombre de semaines d'enseignement en une année, rend extrêmement difficile une planification.

- Enfin, connaître le métier de l'intérieur sans engagement quant à la réussite des élèves permet d'obtenir une multitude de réponses à des questions que tout enseignant se pose qu'il soit débutant ou expérimenté. Avoir pu fréquenter l'école, qui plus est une classe de CP, avant d'enseigner et en tant qu'adulte, est un luxe que ne peuvent s'offrir les stagiaires jeunes qui n'ont à leur disposition que leur expérience lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves.

4.4. Quatrième palier : savoirs disponibles et indisponibles pour enseigner la lecture

L'analyse des séances de lecture au CP montre que les savoirs professionnels présents et faisant défaut entrent en conflit, provoquant des « *gestes professionnels d'ignorance* ».

Les savoirs disponibles du point de vue des résultats de recherche sont :

- Les savoirs didactiques sur la lecture et son apprentissage : étude de sons, la compréhension, la phonologie, les unités des mots, la production écrite… Les stagiaires s'approprient le déroulement des leçons en suivant le guide du maître du manuel et quant au retour du titulaire sur ce qu'il a fait juste avant.

- En second, nous avons pu noter une volonté de différencier les exercices de lecture en fonction du niveau des élèves. Il semble bien que ces différences de niveaux en lecture, chez les élèves, si caractéristiques au CP, provoquent une différenciation des activités bien plus tôt et bien plus que dans un autre domaine disciplinaire ou un autre niveau de classe.

Les savoirs indisponibles du point de vue des résultats de recherche sont :

- Une grande difficulté à poursuivre la gestion de la totalité de la classe lorsque le novice s'adresse à un élève particulièrement. Ce trait est dépeint dans toutes les classes et concerne la grande majorité des débutants. Il n'est donc pas un trait caractéristique de l'enseignement de la lecture au CP. Cependant, il le devient. En effet, il est majoré par le fait que les stagiaires savent qu'ils doivent faire lire au sens d'oraliser, leurs petits élèves individuellement, et ce en continu. De ce fait, ils perdent bien plus souvent l'ensemble des élèves qui demeurent livrés à eux-mêmes.

- La gestion du temps réel des apprentissages soit l'efficacité et la portée des exercices. Une stagiaire proposera comme exercice au groupe des plus faibles, une activité dont le découpage-collage mangera l'ensemble du temps qui aurait du avoir pour objectif la reconstitution d'une phrase. Une autre étudiante va consacrer dix minutes à tenter de faire définir ce qu'est une phrase alors même que la consigne portait sur l'oralisation de deux phrases du texte. Là encore ce trait est bien connu de la gestion de classe des débutants, en général. Cependant, il prend une toute autre importance s'agissant de l'enseignement de la lecture.

Ainsi, le trait commun aux quatre classes concerne la gestion de classe et particulièrement, l'agitation et les bavardages des élèves. C'est l'un des traits particuliers des enseignants débutants décrit depuis longtemps par la communauté scientifique internationale (Kagan, 1992 ; Beckers, 2008). Enseigner en classe de CP ne diffère donc pas d'un enseignement réalisé dans un autre niveau. Cependant, dans l'une des classes, les élèves sont moins bruyants. L'agitation apparaît lors des moments de rupture lorsqu'il s'agit de distribuer les cahiers par exemple. Mais le rythme relativement soutenu de la séance (la plus courte des quatre) alternant oral/écrit ; déplacement des élèves ; manipulations…fait que l'attention est là. Cette réflexion est construite en amont (elle apparaît sur les fiches de préparation) et constitue un savoir professionnel important. Par contre, si nous reprenons l'expression de Bucheton (2009), il n'y a pas de « geste professionnel d'ajustement » proposé par les trois autres stagiaires concernant le fond sonore. Il y a même quasiment, « geste professionnel d'ignorance », quant au bruit. Dit autrement, l'importance de la lecture et donc du déroulement prévu de la séance (ce que Saujat (2002) appelle la survalorisation des activités) n'est pas remis en cause par la régulation du bruit, qui s'avère pourtant nécessaire. Ce qui rejoint l'analyse de Chouinard (2000) lorsqu'il dépeint les représentations des débutants comme étant articulées autour d'informations de surface, des impressions. Ici, l'impression du novice est définie par le fait que si sa séance de lecture se déroule comme prévu dans sa préparation écrite, son métier est correctement exercé ; les maîtres chevronnés utilisent davantage les inférences propres à la mise en œuvre réelle du prévu.

La volonté d'étudier diverses composantes de la lecture au sein d'une même séance (étude d'un son, compréhension du texte, production d'écrits…) rend la gestion du temps réel d'apprentissage encore plus difficile. Du point de vue du développement professionnel en lecture, nous oscillons entre le stade de survie de l'enseignant et la centration sur la tâche didactique ; sorte d'aller-retour continuel plus qu'une succession des deux stades décrits par Beckers (2008) ou Kagan (1992) qui précise que l'apprenant ne se centre sur la tâche que lorsqu'il a dépassé partiellement voire totalement le stade de survie.

4.5. Cinquième palier : les savoirs avant le concours

Les résultats montrent que les maîtres-formateurs accordent prioritairement une importance à la gestion de classe et à l'autorité comme pré-requis indispensables à la professionnalisation (« *Mme X paraît à l'aise et sereine dans sa classe. Le déroulement de la classe et la mise en œuvre de son enseignement montrent qu'elle est soucieuse d'apporter à ses élèves de bonnes conditions d'apprentissage. L'ambiance de classe est agréable et la posture de l'enseignant est installée : si quelques élèves s'agitent, Mme X reprend vite la main. La voix de Mme X est calme et posée. Un respect mutuel est installé* »). Dans un deuxième temps, ils estiment nécessaire de revisiter les séances de lecture des débutants, afin de leur apprendre à mettre en perspective l'objectif fixé et les contenus proposés. Dans cet esprit, soit ils refont la séance entièrement et minutieusement comme autant de modèles à imiter et certainement sans concertation entre eux sur ce point précis.

En miroir, du côté des PE1, entièrement novices dans l'enseignement, avec pour toute expérience un stage de pratique accompagnée, c'est également la gestion de classe qui

apparait comme étant fondamentale en lieu et place de la préparation écrite de la classe en amont (comme cela est le cas chez les PE2).

Ceci nous semble être une donnée fondamentale car, les étudiants sans aucune expérience placent la gestion de classe avant les savoirs purement disciplinaires

4.6. Sixième palier : le déplacement spatio-temporel de la pyramide constructive

Nous avons constaté qu'entre la formation et la première année de titularisation, les paramètres avancés par les deux populations d'enseignants débutants, subissent un déplacement spatio-temporel. Parallèlement, le pilier 1, le pair, semble apparaître en tant que tel comme pierre fondatrice du développement professionnel, entre la formation et la titularisation. Le pilier 2, le manuel, apparaît bien avant, dès la formation.

Ainsi, la pyramide constructive de la professionnalisation en lecture semblerait, ici, avoir un ordre légèrement différent. En formation, le manuel serait premier ; lors de la titularisation (T1), le premier pilier serait le pair, le manuel devenant le second. Enfin, le pair est désigné comme pouvant faciliter (« *Je me suis appuyée sur ce que faisait la titulaire mais je ne l'ai pas imitée* ») ou, au contraire, entraver cet enseignement de la lecture « *En stage filé, reprendre la suite du travail de la titulaire a nécessité une organisation peu simple* ». « *La liaison entre le travail de la titulaire et le mien fut un énorme obstacle malgré une communication constante* »). Ici, c'est plutôt le développement spatial qui se dévoile car lorsque le pair travaille dans la même classe (en règle générale, le titulaire), la proximité n'est pas vécue obligatoirement comme garantissant un travail en commun mais peut l'être comme un rapport hiérarchique et envahissant, du fait de l'expérience possédée par le titulaire justement *(« J'ai demandé de l'aide à ma collègue qui m'a dit qu'elle suivant simplement le guide du maître* »). Au contraire, l'éloignement d'un pair (autre école, autre village…) peut être perçu comme un isolement mais aussi une insécurité (le pair est là sans être là). Le novice ne peut bénéficier de son regard bienveillant sur l'apprentissage de la lecture en cours, qu'il prodigue (« *J'aurais aimé avoir une analyse, un retour sur une séance de lecture que je mène* »). De ce fait, il ne peut savoir si sa professionnalisation est enclenchée ou non. Seul le regard du pair le permet.

Conclusion

Nos résultats donnent à voir la complexité d'être ou de devenir un enseignant professionnel de la lecture quand les professeurs des écoles débutent, notamment au regard de l'inexpérience que ne comble pas la formation, et au regard de cet apprentissage précis qui, contrairement à bien d'autres, s'inscrit dans un temps long.

Ces résultats sur le développement professionnel fournissent un premier cadre descriptif de leurs représentations sur un plan spatio-temporel. Ils permettent de comprendre leurs processus de développement professionnel ou du moins certains éléments, en croisant leurs propos avec les observations des maîtres formateurs et celles du chercheur, à différentes étapes de leurs premiers pas dans le métier d'enseignant. Nos résultats montrent comment les variables mises au jour concernant la pyramide constructive, interagis-

sent ou non dans les processus de développement professionnel.

L'enjeu social de nos recherches est de mieux comprendre quels sont les savoirs à construire, à transmettre prioritairement en formation initiale d'enseignants, pour rendre efficace cet apprentissage auprès des élèves dès l'entrée dans le métier. La validité des connaissances se construit à partir du processus de la recherche et dépend du contexte de construction. Notre démarche de recherche montre que les données recueillies lors des derniers paliers corroborent « *la pyramide constructive* » (critère de validité). Néanmoins, il nous faut vérifier le critère de fiabilité en amorçant la seconde recherche que nous présenterons dans le contexte de la masterisation. Cela nous permettra de montrer ou non la reproductibilité des résultats.

Bibliographie

AYRAUD M., GUIBERT P. (2000). « Constructions identitaires ». In C. Blanchard-Laville & S. Nadot. Malaise dans la formation des enseignants. Paris : L'Harmattan, p. 233-265.

BECKERS J. (2007). Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : De Boeck.

BRIQUET-DUHAZÉ S. (2007). La construction de la professionnalisation de professeurs des écoles débutants. Penser l'Éducation, numéro Hors-série, p. 137-142.

BRIQUET-DUHAZE S. (2007). « La professionnalisation de professeurs des écoles débutants : étude du processus de transition formation-titularisation », AREF-AECSE, Strasbourg, 29 août-1er septembre.
http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/Sophie_BRIQUET-DUHAZE_AREF2007_397.pdf

BRIQUET-DUHAZÉ S. (2010). « Enseignement de la lecture au CP et développement professionnel de maîtres débutants ». Recherche et Formation, n°63, p.147-160.

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 », vol. 25, n°3, p. 497-514.

DAY C. (1999). Developing teachers. The challenges of lifelong learning. Londres: Falmer Press.

DELORY-MONBERGER C. (2004). Les histoires de vie, de l'invention de soi au projet de formation. Paris : Anthropos. (2ème édition).

DOLZ-MESTRE J., NOVERRAZ M., SCHNEUWLY B. (éd.) (2001). S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles : De Boeck.

DOLZ J., PLANE S. (éds.) (2008). Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherche sur les pratiques. Namur : Presses Universitaires, collection Dyptique n°13.

DUBAR C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». Revue française de sociologie, n°33, p. 505-529.

KAGAN D. M. (1992). «Professional growth among preservice and beginning teachers». Review of Educational Research, n°62, p. 129-169.

GAGNON R. et DOLZ J. (2009). « Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première : une étude de cas sur l'argumentation orale ». In Hofstetter R. et Schneuwly B. (éds.) (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles : De Boeck, p. 221-244.

GOIGOUX R., RIA L ., et TOCZEK-CAPELLE M.C. (Dir.). Les parcours de formation des enseignants débutants. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

HUBERMAN M. (1989). « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision ». Revue Française de Pédagogie, n°80, p. 5-16.

JAUBERT M., REBIÈRE M. (2008). « Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents ». In Bucheton D. Dezutter O. (dir.). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles : De Boeck.

LANG V. (2001). « Les rhétoriques de la professionnalisation ». Recherche et formation, n°38, p.95-117.

LEPLAT J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique. Paris : PUF.

NAULT T. (1999). « Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement ». In Hétu J.C., Lavoie M., Baillauques S. (dir.). Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Bruxelles : De Boeck, p. 139-159.

OROFIAMMA R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie en sociologie et en formation. Informations sociales, n°145, p. 68-81.

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

PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. (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. (2002). « Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience ». Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, n° 7, p. 107-117.

SCHÖN D. A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.

TARDIF M. et LESSARD C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles : De Boeck.

UWAMARIYA A. et MUKAMURERA J. (2005). « Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques ». Revue des Sciences de l'Éducation, vol 31, n°1, p. 133-155.

WITTORSKI R. et BRIQUET-DUHAZÉ S. (2009). « Dynamique de professionnalisation/développement professionnel des enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés ». In Goigoux R., Ria L., Toczek-Capelle M.C. (Dir.). Les parcours de formation des enseignants débutants, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, p.45-60.