DES POSSIBLES POUR LA FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE ? UNE ÉTUDE DE CAS BASÉE SUR LA MISE EN ŒUVRE DE « SITUATIONS FORCÉES » EN COLLABORATION AVEC UNE PROFESSEURE DES ÉCOLES STAGIAIRE DANS LE DOMAINE DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

HUCHET Catherine
CREN
ESPE des Pays de Loire – Université de Nantes
catherine.huchet@univ-nantes.fr

RESUMÉ[1] : Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons mis en œuvre dans une classe de CM1-CM2 trois séquences d'enseignement de la littérature en lien avec la méthode dite des « situations forcées ». Pour ce faire, nous avons collaboré avec une professeure des écoles stagiaire (PES). Cette expérimentation a mis en lumière un fort enrôlement de l'enseignante débutante dans notre projet de recherche. Notre communication se propose d'analyser les raisons et la nature de cet enrôlement en examinant ce que le dispositif des situations forcées a pu apporter à cette enseignante stagiaire en termes de professionnalisation et de développement professionnel[2] en lien avec la formation à et par la recherche.

MOTS CLÉS : didactique ; problématisation ; méthode des situations forcées ; professionnalisation ; développement professionnel.

INTRODUCTION

Dans le texte à suivre, nous présenterons dans un premier temps le contexte de notre collaboration avec une PES dans le cadre de notre recherche sur la problématisation de savoirs littéraires par des élèves de cycle 3 : il s'agira de présenter la méthode des situations forcées et les éléments de la recherche entreprise avec l'enseignante débutante (séquences mises en œuvre en lien avec les demandes de la stagiaire et son contexte de classe). Dans un second temps, nous expliciterons les concepts de professionnalisation, de développement professionnel et de multidimensionnalité de l'activité enseignante qui nous serviront de cadres interprétatifs à l'analyse de trois entretiens[3] menés avec la PES. Nous exposerons enfin les grandes lignes de nos résultats ainsi que des éléments de discussion.

[1] L'orthographe utilisée est l'orthographe réformée de 1990.
[2] Nous distinguons « professionnalisation » et « développement professionnel » en reprenant notamment les travaux de Wittorski (2015, p. 20) : « le développement professionnel se situe du côté de l'individu […]. La professionnalisation, quant à elle, se situe du côté de l'environnement et des institutions ou organisations ».
[3] Nous expliciterons plus ci-après la nature de ces trois entretiens.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

- **Cadre de la problématisation et « méthode des situations forcées » en didactique de la littérature**

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous nous intéressons à la problématisation des savoirs littéraires à l'école primaire. Notre recherche s'enracine dans la théorie du questionnement de M. Meyer (2001) et dans celle de la problématisation développée au sein de deux séminaires[4] de recherche du CREN. Partant initialement d'un ancrage fort dans le champ de la philosophie et celui de la didactique des SVT[5], la théorie de la problématisation a peu à peu apporté un terreau fertile à d'autres disciplines pour interroger leurs fondements épistémologiques et didactiques (les mathématiques, l'EPS, l'histoire, les sciences physiques, etc.). Ainsi, depuis quelques années déjà, s'est constitué un groupe de recherche en didactique du français qui explore plus particulièrement l'enseignement-apprentissage de la littérature et celui de l'écriture littéraire[6]. Dans le cadre de la littérature, nous expérimentons un dispositif didactique appelé *Parcours Problema Littérature* grâce à la collaboration de plusieurs enseignants de maternelle et de cycles 2 et 3[7]. Cette modélisation est donc en évolution grâce à sa mise en œuvre effective dans les classes et ne saurait constituer un idéal normatif voire prescriptif ; elle n'est pas non plus conçue comme support pour une simple reproduction. Notre modélisation se veut au service d'une pratique enseignante problématisante et dessine une trame didactique qu'il appartient à chaque enseignant de réguler lors de sa mise en œuvre dans le monde « situé » de sa classe.

La méthodologie de notre travail de thèse offre l'occasion de revisiter notre dispositif *Parcours Problema Littérature* à l'aune de la méthode dite *des situations forcées* développée par des didacticiens de SVT depuis un moment déjà et reprise également depuis peu par des didacticiens de l'histoire[8]. C. Orange (2010) définit la méthode des situations forcées comme une voie intermédiaire entre les recherches didactiques relevant de l'ingénierie didactique et celles relevant de l'étude des situations ordinaires. Cette nouvelle voie méthodologique que plusieurs didactiques explorent désormais semble une des plus adéquates à créer dans les classes les conditions nécessaires à la problématisation par les élèves des savoirs visés. En effet, l'ingénierie didactique délimite fortement avant le commencement de l'enseignement le travail du professeur alors que dans le cadre de l'apprentissage de la problématisation nous cherchons également à étudier ce qui se passe d'inédit au niveau de l'argumentation des élèves dans les phases de production orale et écrite. A l'inverse, la situation ordinaire n'est pas assez armée pour offrir des ressources suffisantes en termes de

[4] Séminaires « problématisation » et « inducteurs de problématisation ».
[5] M. Fabre pour la philosophie et C. Orange pour la didactique des SVT.
[6] F. Simon, A. Schmehl et C. Huchet travaillent sur la compréhension-interprétation des textes littéraires, R. Dafflon sur l'écriture littéraire.
[7] Notamment dans le cadre d'une recherche collaborative pilotée par F. Simon et P. Perrier (IEN 49).
[8] C. Orange, D. Orange-Ravachol, H. Chalak, C. Pastezeur notamment pour les SVT, S. Doussot et A. Vézier pour l'histoire.

temporalité, de démarche et de contenu[9] pour contraindre les élèves à poser, construire et résoudre un problème scientifique, historique ou littéraire, etc. qui leur est posé en articulant ses données et ses conditions comme l'envisage le paradigme de la construction des savoirs par problématisation (Musquer et Fabre, 2010).

Deux paramètres essentiels permettent de définir une situation forcée : la manière dont se construit la séquence mise en œuvre dans la classe et les finalités visées par le chercheur. Tout d'abord, la séquence est construite par un groupe de recherche composé de didacticiens et/ou enseignants engagés dans une formation par la recherche en étroite collaboration avec l'enseignant de la classe. Les objectifs de la recherche sont en adéquation avec des objectifs d'apprentissage déclinés dans les programmes ; ce sont certes les didacticiens qui proposent la séquence mais c'est l'enseignant qui dit ce qui lui semble possible et pertinent en fonction de son expertise et de la connaissance de sa classe ; le déroulement de la séquence n'est pas figé une fois pour toutes mais il est régulé au fur et à mesure des *débriefings* post séances qui réunissent le chercheur et l'enseignant. D'autre part, la finalité d'un tel dispositif ne vise pas l'élaboration d'une séquence modèle et reproductible dans l'état mais il s'agit de pousser le plus loin possible le travail de la classe pour y créer des phénomènes d'apprentissage par problématisation qui intéressent le groupe de recherche pour faire évoluer son cadre théorique tout en respectant le fonctionnement normal de la classe.

- **Participation d'une professeure des écoles stagiaire à un projet de recherche basé sur des « situations forcées » en littérature**

Dans le cadre de notre recherche de thèse, les séquences élaborées suivant la méthode des situations forcées ont une coloration particulière en raison de la constitution de notre équipe de recherche : les didacticiens impliqués sont enseignants chercheurs et formateurs à l'ESPÉ de Nantes et l'enseignante est professeure des écoles stagiaire (PES) en master 2 EPD dans ce même ESPÉ. Nous l'appellerons Claire. La collaboration avec une PES peut surprendre de prime abord dans la mesure où la méthode des situations forcées, telle que nous l'avons définie plus haut, nécessite l'expertise de l'enseignant[10]. La part de contingence qui pèse sur la constitution de l'équipe de recherche est indéniable : chacun sait combien il peut être difficile pour le chercheur de trouver un terrain de recherche ; cette difficulté est sans nul doute accrue dans le cadre de la problématisation en littérature, en raison de la nouveauté de la recherche dans ce champ disciplinaire. Grâce à la formation initiale, des opportunités de recherche peuvent s'offrir au didacticien lors des stages en responsabilité à l'année qui sont proposés aux PES.

[9] Comme le rappelle B. Rey (2011, p.40), « la réalité n'est pas problématique en elle-même ». Il appartient à l'enseignant de construire les conditions didactiques nécessaires à la problématisation par les élèves des savoirs visés.

[10] D'autres recherches prenant appui sur des situations forcées font également appel à des enseignants débutants, comme celle menée par C. Pastezeur (CREN) dans le cadre de son travail de thèse.

Dans le cadre de notre recherche plus précisément, ce sont bien deux contingences qui, au départ, ont conduit à notre expérimentation : nous cherchions un terrain de recherche où implanter des situations forcées et nous a été confié l'accompagnement du stage de Claire en tant que tutrice ESPE. Dès notre premier entretien[11], Claire a exprimé le fait qu'elle se sentait démunie pour enseigner la littérature à ses élèves de CM1-CM2, domaine du français qu'elle avait en charge[12] et elle nous a demandé de manière explicite si nous pouvions lui fournir des ressources pour ce faire. Elle connaissait notre engagement de recherche dans le domaine de la littérature dans la mesure où nous avions été sa formatrice de français l'année précédente[13] en Master 1 EPD. Sa demande initiale s'explique en grande partie par le contexte de stage difficile qui a fortement ébranlé cette stagiaire disposant pourtant déjà d'une expérience professionnelle[14]. Sa classe de CM1-CM2 appartient à une école du centre-ville de Nantes ; il s'agit d'une ouverture de classe que les parents de l'école ont refusée énergiquement avec force pétitions, rencontres avec la direction de l'école et l'Inspection, prises à parti des deux PES. Les revendications parentales ont consisté principalement à demander le retrait des deux PES en raison même de leur statut de stagiaires, entrainant ainsi un fort déficit de reconnaissance, ce que K. Dejean et É. Charlier (2011, p. 81) qualifient de « déni de reconnaissance » qui peut aboutir parfois, selon les auteures, à un « décrochage par rapport au métier » (2011, p. 70). Nous avons donc proposé à Claire de mettre en œuvre, suivant la méthode des situations forcées, une séquence portant sur la nouvelle *Joconde* de C. Bourgeyx. Cette séquence comportait neuf séances qui se sont déroulées de novembre à décembre 2015. Nous avons émis l'hypothèse que notre recherche pouvait prendre appui sur la pratique de Claire, malgré son entrée dans le métier, grâce aux quatre paramètres suivants :

- la motivation de la stagiaire à participer à ce projet de recherche dans la mesure où ce dernier pouvait répondre au besoin exprimé de disposer de ressources pour enseigner la littérature dans sa classe ;
- l'engagement de la stagiaire dans une démarche personnelle de recherche : elle a choisi de réaliser son mémoire sur cette séquence et a donc entrepris rapidement des lectures théoriques pour se former à notre cadre théorique du questionnement et de la problématisation en littérature ;
- le couplage de nos deux fonctions[15] liées à la recherche et à la formation professionnelle : avant de démarrer la séquence, nous nous sommes rendus à plusieurs reprises dans la classe

[11] En date du 23 septembre 2014.
[12] Claire partage la responsabilité de sa classe avec une autre PES. Elles se sont réparti les sous-domaines du français. Elles ont convenu que Claire prendrait en charge la littérature, l'écriture et le vocabulaire tandis que sa binôme enseignerait la grammaire, l'orthographe et la conjugaison. Ce partage en sous-domaines n'est pas sans poser problème du point de vue didactique mais celui-ci ne sera pas abordé dans le cadre de notre communication.
[13] Elle avait d'ailleurs déjà mis en œuvre dans sa classe dès début septembre une séquence que nous avions justement proposée lors de son année de M1.
[14] Claire, âgée de 27 ans, est déjà titulaire d'un master 2 de gestion du patrimoine obtenu en 2011. Elle a également travaillé pendant deux ans dans une banque en tant que conseillère en gestion du patrimoine.
[15] En tant que directrice de mémoire et tutrice de stage de Claire.

de Claire en tant que tutrice de son stage afin d'analyser avec elle son activité de débutante et de trouver des points d'appui pour la mise en œuvre de la situation forcée à venir ;

- la régularité et la faisabilité des *débriefings* post séances facilitées par notre appartenance au même lieu de travail.

MÉTHODE DES SITUATIONS FORCÉES, PROFESSIONNALISATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

- **Formulation de notre question de recherche, méthodologie et choix des cadres interprétatifs**

Dans son analyse des modes de collaboration entre chercheurs et enseignants, J-F. Marcel (2004) constate que la nécessité de plus en plus accrue de tisser étroitement recherche et formation[16] aboutit à un essor d'une modalité de contractualisation entre les uns et les autres. Son avis est corroboré par des chercheurs francophones qui insistent sur les liens fructueux qui peuvent être tissés entre recherche et formation : une équipe de Namur (S. Biémar, K. Dejean et J. Donnay, 2008) a montré que la formation des enseignants pouvait se trouver renforcée par des dispositifs fondés sur la collaboration entre enseignants et chercheurs dans la mesure où chacun des partenaires est engagé dans un projet commun de construction de savoirs même si ces savoirs ne sont pas les mêmes. La méthode des situations forcées relèverait à notre avis de cette modalité[17] car elle repose sur une collaboration étroite entre les membres de l'équipe de recherche qui aboutit à une co-construction des savoirs[18]. L'équipe de J. Donnay met en évidence trois conditions assurant une contractualisation efficiente et efficace entre tous les membres de l'équipe de recherche (2008, p. 78-80) : « *l'intéressement* à travers l'intéressement des intérêts singuliers », « *la problématisation* à travers la construction négociée d'un bien commun » et « *le maintien de l'enrôlement*[19] ». Nous avons expliqué plus haut comment s'étaient co-construits *l'intéressement* de Claire à la mise en œuvre d'une séquence forcée sur la nouvelle *Joconde* et sa *problématisation* de notre question de recherche grâce aux lectures théoriques fournies et à nos propres explicitations de notre cadre théorique lors de rencontres consacrées à son mémoire. Ce qui nous intéresse ici, c'est le *maintien* et la nature de l'enrôlement que la mise en œuvre de ce premier parcours de lecture a permis chez Claire.

Signalons d'abord que l'enrôlement de Claire s'est maintenu à tel point que nous avons pu, à sa demande, élaborer ensemble deux séquences supplémentaires qui ont été mises en œuvre dans sa

[16] La masterisation de la formation a rendu ce lien encore plus ténu.

[17] Nous utilisons le conditionnel car une des visées de notre communication est d'explorer les possibles offerts en formation par la méthode des situations forcées. Nous soumettons à la discussion notre interprétation personnelle de cette méthodologie.

[18] Dans le travail de thèse d'H. Chalak (2011), l'analyse extrinsèque des séquences didactiques met en évidence certains gestes professionnels qui permettent aux élèves d'accomplir des sauts abstractifs les conduisant à la problématisation des phénomènes volcaniques. L'identification de ces gestes professionnels permet donc aux didacticiens d'élargir leur champ d'investigation sur les inducteurs de problématisation. D'autre part, l'analyse intrinsèque des séances didactiques permet aux enseignantes interrogées lors des séances de *débriefing*s ou d'entretiens d'auto-confrontations de réfléchir à leur manière d'envisager la construction par les élèves de savoirs véritablement apodictiques.

[19] C'est nous qui soulignons par le recours à l'italique ces trois termes.

classe sur le mode des situations forcées[20]. La nature de l'enrôlement de Claire nous interroge. À nos yeux, il ne peut pas seulement s'expliquer par un intérêt « applicationniste » tant le protocole de recherche est lourd : entretiens réguliers avec le chercheur (un à deux par semaine), présence régulière du chercheur dans la classe, enregistrement systématique de toutes les séances, etc.[21]. L'objet de notre communication est donc d'interroger ce qui a contribué au maintien de l'enrôlement de Claire dans notre recherche à partir de la question suivante : son enrôlement s'est-il maintenu en raison d'un gain en termes de *professionnalisation* et de *développement professionnel* que lui aurait permis la formation à et par la recherche via sa participation active à un projet de recherche tel que la mise en œuvre de situations forcées ?

Notre méthodologie consiste tout d'abord à éclairer notre questionnement en proposant une analyse *a priori* de ce que peut apporter la mise en œuvre d'une situation forcée à un enseignant débutant. Cette analyse prend appui sur des travaux consacrés à la professionnalisation des enseignants débutants (R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé, 2009). Nous nous référons d'autre part à des travaux de nature didactique en lien avec la didactique professionnelle : R. Goigoux (2007) pour la didactique du français, A. Robert & L. Vivier (2013) pour la didactique des mathématiques et A. Lebas (2005) & F. Ouitre (2011) pour la didactique de l'EPS. Quel que soit leur champ disciplinaire, ces auteurs insistent tous sur la multidimensionnalité de l'activité enseignante.

Nous souhaitons comparer dans un deuxième temps notre analyse *a priori* de ce que peut apporter la méthode des situations forcées au discours que Claire a pu tenir sur sa pratique lors de différents entretiens. Nous avons en effet décidé pour notre communication de retenir trois temps de parole où la stagiaire s'exprime sur sa pratique : un entretien de *débriefing* pour préparer les séances 3 et 4 de la séquence sur la pièce de théâtre *Jojo Le Récidiviste* (mars 2015) ; un entretien consacré à l'affinement par Claire de sa question de recherche pour analyser les données sélectionnées pour son mémoire (avril 2015) ; un entretien semi-directif où nous avons demandé à Claire de revenir sur la manière dont elle a vécu et analysé la mise en œuvre de séquences forcées dans sa classe (mai 2015).

- **Analyse *a priori* de la méthode des « situations forcées » : des pistes de formation pour une approche des problèmes professionnels que la multidimensionnalité de l'activité enseignante pose aux débutants ?**

Nous reprenons les termes de *professionnalisation* et de *développement professionnel* aux travaux de Wittorski *et al.* (2009, 2015) et de Goigoux, Ria et Toczek-Capelle (2009). Le concept de *professionnalisation* repose sur une intention sociale, celle de l'institution scolaire et celle de la

[20] Une séquence sur un corpus de poèmes (visant à faire problématiser aux élèves ce que peut être la spécificité du langage poétique) et une séquence sur une pièce de théâtre *Jojo le récidiviste* (visant à faire problématiser aux élèves ce que peut être la spécificité du langage théâtral via la mise en voix des textes).
[21] 27 séances de classes ont été filmées.

formation. Autrement dit, elle correspond d'une part à tout ce que l'institution scolaire définit et communique à l'enseignant pour l'aider à concevoir et réaliser son travail pour permettre aux élèves d'apprendre (programmes, documents d'accompagnement, livrets de compétences, etc.). C'est ce que Goigoux qualifie de « prescription primaire » (2007, 2009). Elle correspond d'autre part aux discours des différents formateurs qui, dans les instituts de formation, recommandent ce qu'il est préférable de mettre en œuvre en classe pour que les élèves apprennent. Il s'agit alors d'une prescription de type « secondaire » (Goigoux, 2007, 2009). L'hypothèse suivante peut alors être émise en lien avec le maintien de l'enrôlement de Claire dans notre dispositif de recherche : l'enseignante débutante a trouvé dans la mise en œuvre de séquences forcées du grain à moudre pour construire sa professionnalisation. Cette hypothèse s'expliquerait par le fait que la méthode des situations forcées propose aux élèves des situations d'apprentissage en accord avec les programmes. D'autre part, certains étudiants de l'ESPE de Nantes, comme Claire, connaissent les travaux sur l'apprentissage par problématisation dans le cadre des unités d'enseignement à la recherche. L'enseignement par problématisation et situations-problèmes est même apparu dans les programmes. Ainsi la mise en œuvre de situations forcées se situerait pour le stagiaire à la croisée des injonctions primaires et secondaires qui ne vont pas de soi pour les enseignants débutants. En effet, plusieurs études[22] montrent qu'il leur est autant difficile de se repérer dans les textes émanant du Ministère de l'éducation nationale que d'y voir clair au sein des recommandations parfois contradictoires entre les différents formateurs. Claire évoque lors des entretiens sa difficulté à démêler les antagonismes qu'elle perçoit entre prescriptions primaires et secondaires.

Le concept de *développement professionnel* désigne l'identité et la dynamique singulières de chaque sujet (Wittorski et al., 2009, 2015) du fait de son insertion dans un environnement singulier qui l'oblige à redéfinir ce qui lui est prescrit pour répondre à ses propres problèmes (Le Bas, 2005). Goigoux et al. (2009) soulignent combien ce développement professionnel est précaire et peut amener à tout moment le stagiaire à des situations de rupture liées certes aux contradictions précédemment évoquées entre prescriptions primaires et secondaires (Wittorski et al., 2015) mais aussi à la surcharge de travail et à la fatigue liées aux manques de ressources didactiques et pédagogiques pour affronter la « multifinalité » (Goigoux, 2007, p. 50) du travail enseignant. Cette multidimensionnalité se décline en cinq grandes composantes selon A. Robert et al. (2013, p. 118) : cognitive, médiative, personnelle, institutionnelle et sociale. A. Robert et al. précisent par ailleurs que le travail enseignant est complexe en raison de certaines tensions, déséquilibres qui peuvent exister entre ces cinq logiques. Selon les auteurs, les formes les plus aigües de ces déséquilibres se manifesteraient dans le travail des débutants. Nous pouvons alors affiner notre hypothèse : mettre en œuvre des séquences forcées aurait permis à Claire de construire un certain équilibre entre ces

[22] Cf. ouvrage collectif *Les parcours de formation des enseignants débutants* (Goigoux et al., 2009) auquel nous nous référons à plusieurs reprises dans ce texte.

cinq dimensions grâce à la résolution progressive d'un ensemble de problèmes professionnels (Le Bas, 2005 ; Ouitre, 2011), propres à la méthode des situations forcées mais pouvant également être caractéristiques de la multidimensionnalité de l'activité enseignante. Cette équilibration éprouvée lors des situations forcées lui aurait ainsi offert une certaine base pour sa professionnalisation et son développement professionnel, ce qui expliquerait le *maintien de son enrôlement* dans un projet de recherche.

PREMIERS RÉSULTATS ET ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

Notre analyse des trois entretiens menés avec Claire révèle que ce sont surtout des données en lien avec les composantes personnelle et sociale de son activité enseignante que la stagiaire met en avant dans son discours attestant ainsi que la construction de son « éthos professionnel[23] » (Jorro, 2011, p. 52-53) a été pour elle à la fois une condition et une finalité de son année de stage. Elle explique avoir trouvé dans la mise en œuvre des séquences forcées proposées dans une perspective de recherche des ressources pour résoudre certains problèmes professionnels en lien avec l'image de soi en tant que débutant et l'image de débutant que vous renvoient les autres (Jorro, 2011). Nous pouvons penser qu'il s'agit là de pistes pour la formation malgré l'aspect singulier de l'expérience vécue par Claire.

En revanche, nous constatons que, si la stagiaire s'est fortement enrôlée dans notre projet de recherche et le sien propre, elle n'en est pas pour autant convaincue du rôle que la recherche peut jouer en tant que telle dans la professionnalisation et le développement professionnel en général des débutants. Sa position confirmerait ainsi le constat d'E. Buhot : « la recherche en éducation n'est pas une source d'inspiration pour les nouveaux enseignants » (2015, p. 87).

Nous pouvons nous demander si la mise en œuvre de situations forcées offre alors réellement des modalités pouvant amener à la construction à la fois d'une communauté de recherche (Doussot, 2014) et d'une communauté de pratiques (Wenger, 2005) chez les étudiants stagiaires. Serait-il pertinent d'envisager la constitution d'un groupe de recherche associant didacticiens de la littérature ainsi que plusieurs PES et néo-titulaires du premier degré pour construire des situations forcées dans une perspective de formation à et par la recherche ? Nous formons l'hypothèse que ce type de dispositif, une fois aménagé dans une perspective plus collective, pourrait amener à construire une culture de la recherche chez les étudiants au sein de notre structure de formation : il s'agirait de viser l'identification par les stagiaires participant au groupe de recherche des classes de problèmes professionnels (Ouitre, 2011) qu'ils sont parvenus à construire et résoudre en mettant en œuvre ces situations forcées et en les analysant lors des séances de *debriefings* ou de séminaires de recherche consacrés au mémoire.

[23] « Manière dont le stagiaire se construit une 'identité axiologique' en fonction du métier visé […] tant au regard d'une approche déontique de l'activité que de son pourvoir de subjectivation » à partir de « composantes identitaires, sociales et éthiques » (Jorro, 2011, p. 53).

BIBLIOGRAPHIE

Ardoin, T., Janner M., Maulini, O., Sorel, M. & Wittorski, R. (2015). La professionnalisation, entre prescriptions et réalités. In R. Wittorski, O. Maulini & M. Sorel (Eds.), *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projet des institutions.* (pp. 1-28). Berne : Peter Lang.

Biémar, S., Dejean, K. & Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, *8*, 71-84.

Bourgeyx, C. (2005). Joconde. In *Le Fil à retordre*. Paris : Nathan.

Buhot, É. (2015). Un développement empêché ? Les enseignants primaires à l'entrée dans la profession. In R. Wittorski, O. Maulini & M. Sorel (Eds.), *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projet des institutions.* (pp. 75-91). Berne : Peter Lang.

Chalak, H. (2012). *Conditions didactiques et difficultés de construction de savoirs problématisés en sciences de la Terre* ***:*** *étude de la mise en texte des savoirs et des pratiques enseignantes dans des séquences ordinaires et forcées concernant le magmatisme (collège et lycée)*. Thèse de doctorat en Sciences de L'Éducation, Université de Nantes, Nantes. En ligne https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00700798/document.

Danan, J. (2007). *Jojo Le Récidiviste*. Paris : Actes Sud – papiers.

Dejean, K. & Charlier, É. (2011). Parcours d'insertion professionnelle : développement identitaire et sentiments associés. In A. Jorro & J-M. De Ketele (Eds.), *La Professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 65-82). Bruxelles : De Boeck.

Doussot, S. (2014). La didactique saisie par l'anthropologie. Les conditions de la rencontre de la classe, de la communauté de référence et du chercheur, *Revue d'anthropologie des connaissances, 8*, 577-595.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, *3*, 47-69.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczek-Capelle M-C. (2009). Mieux connaitre les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczek-Capelle (Eds), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. (pp. 25-44). Clermond-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Jorro, A. (2011). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro & J-M. De Ketele (Eds.), *La Professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 51-63). Bruxelles : De Boeck.

Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, *48*, 47-60.

Marcel, J-F. (2004). Recherches contextualisées et pratiques enseignantes. In J-F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 13-26). Condé-sur-Noireau : INRP.

Meyer, M. (2001). *Langage et Littérature*. Paris : PUF.

Musquer, A. & Fabre, M. (2010). Entre recherche et formation des enseignants : travailler dans la zone de développement professionnel*. Recherches en éducation*, *Hors-Série N°2*, 47-61.

Orange, C. (2010). Étude des situations « forcées » : quelles méthodes pour les recherches didactiques s'appuyant fortement sur les productions des élèves et de la classe ? In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* (pp. 1-10). Université de Genève.

Ouitre, F. (2011). Développement professionnel et paliers de professionnalité ; le cas de la formation des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Recherches en éducation*, *11*, 151-163.

Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en éducation*, *12*, 35-49.

Robert, A. & Vivier, L. (2013). Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants du second degré en mathématiques : des utilisations contrastées en recherche en didactique et en formation de formateurs – quelle transposition ? *Éducation et didactique*, *7*, 115-144.

Wenger, É. (2005). *La théorie des communautés de pratiques* (F. Gervais, Trad.). Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

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