DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS : QUEL DEGRE DE CONGRUENCE ENTRE LES MAITRES NOVICES EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET LES MAITRES EXPERIMENTES QUI LES ACCOMPAGNENT ?

FRANÇOISE Christine
Laboratoire Icare (Institut Coopératif Austral de Recherche en Education)
ESPE de La Réunion - Université de La Réunion
christine.francoise@univ-reunion.fr

RESUMÉ

Depuis la réforme de la formation des enseignants en 2013, la durée des stages en responsabilité s'est allongée durant l'année 2 du master MEEF et, dans l'académie de La Réunion, les missions des Maîtres d'accueil temporaire, se sont élargies. La problématique que nous développons consiste à comprendre comment, dans ce nouveau cadre, la question des compétences professionnelles et de leur acquisition est interrogée tant par les MAT que par les stagiaires PE qu'ils accompagnent. Pour ce faire, nous avons réuni deux corpus de représentations que nous confrontons pour en évaluer le degré de congruence. Nous mobiliserons le concept de développement professionnel comme relevant d'un « mouvement conjoint de développement des compétences et des savoirs, de développement de stratégies et dynamiques identitaires » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 215).

MOTS CLES

Représentations ; développement professionnel ; enseignants débutants

La formation des enseignants a été renouvelée depuis la réforme inscrite dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République[1]. Pour les étudiants, inscrits à la rentrée 2013, en 2ème année de master MEEF[2], sur le parcours 1er degré, la durée du stage en responsabilité s'est, de ce fait, accrue pour atteindre un tiers du temps de service. Ces étudiants contractuels que nous nommerons désormais M2PE, étaient alors confrontés, pour la première fois, à la réalité d'une classe en tant qu'enseignant. Le rôle des formateurs/accompagnateurs du terrain s'est également élargi alors qu'ils n'étaient ni préparés, ni formés à de nouvelles missions. Néanmoins, dans l'académie de La Réunion, l'accompagnement sur le terrain fût réalisé, en grande partie, par des maîtres

[1] Publiée au Journal officiel, le 9 juillet 2013.
[2] MEEF : Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

expérimentés, les Maîtres d'Accueil Temporaire (MAT).

Dans le cadre de notre projet de thèse, nous cherchons à identifier les organisateurs de pratiques typiques des professeurs des écoles novices. Nous portons un intérêt particulier à l'acquisition des compétences liées à deux dimensions clés que sont *la gestion du temps* et *les interactions maîtres – élèves*, dimensions étudiées notamment par les chercheurs intégrés au réseau OPEN[3]. Nous postulons que le développement professionnel, réalisé en début de carrière, est variable selon les novices et que cette variabilité est interdépendante du degré de maîtrise des compétences attachées à ces deux dimensions. Notre recueil de représentations participe donc à cette dynamique. Il sera dans un second temps, confronté à un recueil de pratiques observées d'enseignants novices et expérimentés, les représentations ayant, par hypothèse, un impact sur les pratiques effectives des enseignants (Abric, 2001). Nous nous proposons de présenter ici, les résultats liés spécifiquement à l'analyse des représentations, qui ne rend compte que d'un volet de notre thèse.

Notre recherche ayant une visée heuristique, nous souhaitons identifier les compétences acquises ou en cours d'acquisition des maîtres novices, durant leur année de stagiarisation. Pour ce faire, nous avons choisi de confronter les représentations professionnelles des M2PE, à celles des MAT, représentations attachées aux pratiques enseignantes des stagiaires, afin de mesurer le degré de congruence des discours, avec pour hypothèse que MAT et M2PE identifient les mêmes difficultés et que les étudiants sont par conséquent globalement conscients de ces dernières. En revanche, nous pensons que le discours n'est pas nécessairement homogène concernant les compétences en cours d'acquisition et supposons que le degré de maîtrise attendu de ces compétences est plus élevé chez les MAT qu'il ne l'est chez les M2PE.

DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET REPRESENTATIONS

Définir le développement professionnel comme « ce qui relève de la dynamique de « transformation » d'un individu au fil des situations de travail et de formation qu'il rencontre » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010, p. 213), nous semble particulièrement approprié s'agissant de la première phase de ce développement. Pour Vonk (1988, p. 50) cette phase correspond à la « période d'études et de formation initiale » quand pour Huberman (1987, p. 16), elle commence lors de la prise de fonction, il est alors question de « survie » et de « découverte » (Huberman, 1989, p. 8). Pour notre part, nous situons cette première phase lors de l'année de stagiarisation, année durant laquelle des « stratégies de survie » ont été observées (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 29). Aussi, il n'est pas exclu que les transformations soient déjà, à ce stade, multiples et profondes chez les novices.

[3] OPEN : Observation des Pratiques ENseignantes

S'agissant des représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques, Piot (1997, pp. 116-117) montre qu'elles sont « composites » car concentrées sur les élèves, les savoirs et les méthodes, et « dynamiques », les maîtres se centrant davantage sur les élèves une fois confrontés aux réalités du terrain. L'auteur met également en exergue un intérêt réel des enseignants débutants pour « l'analyse et la gestion des situations d'enseignement/ apprentissage ». La confrontation avec la réalité d'une classe, dès les premières semaines de stage, pousse les novices à interroger leurs pratiques et par voie de conséquence à remettre en question leurs représentations initiales. Pour Daguzon & Goigoux (2012, p. 38), ils s'engagent alors majoritairement « dans un processus de redéfinition de la tâche », autrement dit, ils « sélectionnent les conseils » qu'ils pensent utiles à la réalisation de leur stage. Pour notre part, nous cherchons à identifier les représentations des novices portant sur leurs compétences professionnelles, plus que sur leurs préoccupations et/ou conceptions pédagogiques, à mi-parcours de leur année de stage.

La compétence « définie comme un savoir-agir contextualisé et opérationnel » (Piot, 2009, p. 261) s'acquiert par la formation pratique, théorique, l'expérience du sujet, ses convictions… ; et « ne se déclare pas mais s'infère de la performance ». Pour Marcel (2009, p. 164), « compétences et identité professionnelle » constituent les deux volets du « développement professionnel perçu ». L'auteur, inspiré par les travaux de Bandura, propose « le sentiment d'efficacité professionnelle comme un indicateur de ce développement ». Ainsi, « les compétences qu'un individu pense maîtriser » vont influencer son « engagement dans la tâche », « sa réalisation » et « sa performance consécutive à l'accomplissement de cette tâche ». L'estime de soi participe donc au développement professionnel du novice, et influence probablement l'auto évaluation de ses compétences, hypothétiquement tronquée.

Aussi, pour mieux cerner ces éléments, après avoir présenté notre recueil de données et dépeint nos échantillons, nous comparerons le discours tenu par les M2PE et les MAT, afin de mettre en valeur les points de convergence et de divergence, discours portant sur les compétences maîtrisées par les stagiaires dès les premières semaines de stage, celles qui leur font défaut, le degré de maîtrise de quelques compétences attendues et leurs principales difficultés.

METHODOLOGIE

Les choix qui ont été les nôtres quant à la méthodologie employée, dépendent en partie des conditions de mise en stage des M2PE durant l'année de transition 2013-14, sur l'académie de La Réunion. Ces derniers, faute de tuteurs en nombre suffisant, ont réalisé leurs stages, en binôme. Ils étaient donc deux à intervenir sur une même classe, de façon alternée, selon un partage des jours ou des domaines disciplinaires/d'activités. Quant aux MAT, en plus de

leur mission d'accueil et de tutorat, ils participaient à la validation des stages, ce qui a eu pour effet de les placer dans une position inconfortable, le novice pouvant alors percevoir le conseil comme « *une consigne donnée à un subalterne* » (Chouinard, 1999, p. 510).

Nous avons choisi une enquête par questionnaire et recueilli les données après deux stages massés d'une durée de trois semaines et demie chacun, effectués sur deux cycles différents afin de repérer les compétences très rapidement maîtrisées par les stagiaires, et d'identifier les représentations après qu'elles aient évolué en représentations dites « fonctionnelles », pour assurer « la planification et le guidage de l'action » (Leplat, cité par Lefeuvre et *al.*, 2009, p. 291). Les questionnaires que nous avons soumis aux M2PE et MAT, ont donc été construits sur le même modèle afin de croiser les réponses et mesurer le degré de congruence entre l'image que les contractuels ont d'eux-mêmes et celles que les MAT se font de ces derniers. Nous nous sommes concentrée sur quatre objets :

- les compétences que les M2PE maîtrisent, autrement dit leurs « points forts » ;
- les compétences à consolider prioritairement : leurs « points faibles » ;
- le degré de maîtrise de compétences professionnelles clés, extraites du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation[4] ;
- et les principales difficultés d'un enseignant débutant.

Pour les deux premiers objets, nous avons opté pour des questions ouvertes dans le but d'obtenir les représentations « premières » sans qu'elles soient suggérées. Pour les deux derniers, nous avons préféré des questions préformées afin de favoriser les comparaisons.

TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES

Le premier échantillon est composé de 178 M2PE, soit 68% des contractuels que comptaient alors l'académie. Seuls 44% d'entre eux ont bénéficié de stages d'observation et de pratique accompagnée l'année précédente (M1). Le deuxième échantillon regroupe quant à lui, 83 MAT (46% des MAT de l'académie). Les trois quarts d'entre eux cumulaient au minimum dix ans d'ancienneté professionnelle. Ils ont établi le profil de 144 M2PE (55% des contractuels).

Nous nous limiterons dans cette communication aux compétences notables, autrement dit les plus significatives d'un point de vue statistique. De plus, nous nous attacherons à employer les formes mises en évidence via le recours au logiciel ALCESTE afin de traduire fidèlement les corpus ; ces formes relevant parfois du lexique commun, apparaîtront en italique. Il est à noter enfin que les MAT ont mentionné les compétences génériques du référentiel, sans doute influencés par la commande institutionnelle. Le discours des tuteurs est donc parfois général, ces derniers jugeant probablement qu'enseigner est un tout, quand celui des contractuels s'attache aux sous compétences, sans doute plus parlantes pour eux.

[4] Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation – Arrêté du 1er juillet 2013 - B. O. n°30 du 25 juillet 2013.

- **Points « forts » et points « faibles »**

Ainsi, pour illustrer ce qui vient d'être dit : pour les MAT, la première partie de la compétence P3 du référentiel de compétences : « *Construire, mettre* en *œuvre* et *animer* des *situations* d'enseignement et d'apprentissage », constitue une dimension à travailler prioritairement avec les stagiaires quand seule une partie de celle-ci (*construire* des situations) est mise en exergue par les M2PE. Tuteurs et stagiaires estiment que *cibler* l'objectif de la séance et *proposer* des activités adaptées aux élèves sont également à consolider. Néanmoins, un nombre significatif de MAT et de M2PE évoquent un *travail* de *préparation sérieux*, les MAT reconnaissent là l'*investissement* des étudiants. M2PE et MAT considèrent donc la conception des séances tantôt comme un point faible, tantôt comme un point fort. Il en est de même concernant la *gestion* de la *discipline*, la *prise* en *compte* de la *diversité des élèves,* et l'*utilisation* de *supports pertinents* et/ou *adaptés.* Si le discours des uns et des autres peut sembler contradictoire, il ne l'est pourtant pas, les tuteurs ne tenant pas de discours paradoxaux sur un même individu et les contractuels ne se contredisant pas. En réalité, les opinions des MAT diffèrent, de façon significative, selon les M2PE suivis et les étudiants disent ne pas maîtriser les mêmes compétences au moment de l'enquête, révélant ainsi une grande « variabilité inter-maîtres » (Crahay, 1989).

Sont considérées comme un atout par nombre de M2PE et de MAT, la *réflexion* sur sa *pratique* et l'*utilisation* d'un *langage clair* et *adapté* aux élèves, néanmoins nombreux sont les tuteurs à l'estimer également comme un point faible. Nous pouvons faire le constat inverse concernant la *maîtrise* des *savoirs disciplinaires* et leur *didactique*, considérée comme un point faible par des M2PE et des MAT et comme un atout par certains stagiaires.

Seuls les M2PE pensent que les compétences suivantes sont à consolider : la *gestion* du *temps* ; l'*évaluation* des *progrès* et des *acquisitions* des élèves et la connaissance des *processus* d'*apprentissage* des élèves. Quant aux MAT, ils sont nombreux à estimer que *rendre explicites* pour les élèves les *objectifs visés* et construire avec eux le *sens* des *apprentissages* est à travailler prioritairement ainsi que la *passation* des *consignes*.

Les dimensions suivantes représentent enfin, un point fort tant pour les M2PE que pour les MAT : la *posture enseignante* ; l'attitude *bienveillante* à l'égard des élèves ; la *préparation* et la *gestion* du *matériel* ; les *relations* avec les *parents* d'élèves et l'*intégration* au sein de l'*équipe* éducative. Les M2PE conscientisent donc, au moins en partie, les pratiques efficaces et/ou les postures adaptées qu'ils utilisent ou adoptent d'emblée ou au cours des premières semaines de stage, cette conscientisation est essentielle car elle contribue à leur « survie ». Perez-Roux (2012) considère d'ailleurs via le dernier pôle du triptyque *« devenir capable – être reconnu – se reconnaître »* qu'elle est indispensable. En outre, la légitimation des atouts des M2PE par les MAT est tout aussi nécessaire si l'on s'en tient au deuxième pôle du triptyque ; elle va permettre au stagiaire de « *devenir capable* » (premier pôle).

- **Degré de maîtrise de quelques compétences clés**

Les points forts et faibles correspondent au discours premier ou spontané de nos échantillons. Nous proposons de les confronter au troisième objet de notre enquête, soit au degré de maîtrise de quelques compétences professionnelles clés. Aussi, nous bornerons-nous aux compétences mises en exergue plus tôt, soit à neuf d'entre elles.

Tableau 1. *Compétences professionnelles extraites du référentiel de compétences*

1[5]	Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.
4	Réfléchir sur sa pratique – seul ou entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
5	Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.
6	Savoir préparer les séquences de classe, et pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.
7	Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
10	Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.
11	Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.
15	Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités.
17	Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis

Les MAT ont évalué les stagiaires. Les M2PE, quant à eux, se sont auto évalués selon les mêmes critères. Pour ce faire, les deux échantillons ont utilisé l'échelle suivante :

A : Compétence non acquise B : Compétence en cours d'acquisition C : Compétence suffisamment maîtrisée D : Compétence développée à un niveau élevé (maîtrisée)

Nous avons comparé les réponses données par les MAT et les M2PE à l'aide du test du Khi-deux. En termes de valeur-p, l'hypothèse nulle (il n'y a pas de différence significative entre les représentations des MAT et celles des M2PE) est rejetée pour huit d'entre elles : pour les compétences 4, 7, 10, 11 et 17 pour $p \leq 0.01$; pour la compétence 5 pour $p \leq 0.02$; et enfin pour les compétences 1 et 15 pour $p \leq 0.05$. De façon systématique, dans l'appréciation des compétences, les MAT sont plus nombreux que les M2PE à estimer qu'elles sont non acquises et/ou en cours d'acquisition. De ce fait, par un effet de vases communicants, les novices considèrent davantage les compétences comme suffisamment maîtrisées et/ou maîtrisées à un niveau élevé. L'exception a trait à la compétence 7, les MAT estimant que 6,9% des 144 M2PE évalués la maîtrisent à un niveau élevé quand les étudiants ne sont que 2,2% à le croire. Cependant, pour cette compétence comme pour les compétences 4, 5, 6, 10 et 11, les appréciations sont, peu ou prou, en accord avec le discours premier (points forts et/ou faibles) des deux échantillons. En revanche, le discours initial des MAT est

[5] Numéros des compétences retenues pour cette communication.

discordant avec l'appréciation des compétences 1, 15 et 17, révélées comme des points faibles uniquement par les stagiaires. La compétence 17 s'avère ainsi être la compétence la moins acquise selon les MAT (20% des M2 évalués). Dans une moindre mesure, c'est aussi le cas des compétences 15 (13%) et 1 (11%).

Au regard de ces résultats, nous pouvons en conclure que les M2PE estiment avoir un niveau de maîtrise des compétences professionnelles supérieur à celui estimé par les MAT. Se peut-il que ces derniers se montrent trop exigeants au vu de la « charge de travail démultipliée » (Maulini, 2010, p. 66) à laquelle font face les débutants ? Quoi qu'il en soit, lors de la première phase du développement professionnel, s'attendre à une maîtrise avérée des compétences attendues de la part des stagiaires semble prématuré. Procéder par étape pourrait constituer une démarche plus appropriée. « Ainsi, par exemple à partir de la notion de « Zone de Développement Proximale » proposée par Vygotsky (1978), Gallimore (1992) envisage une évolution de la relation entre les enseignants en formation et leurs tuteurs » selon plusieurs stades (Chaliès & Durand, 2000, p. 150).

- **Les principales difficultés**

Enfin le dernier objet porte sur les principales difficultés du novice. Nous avons proposé, à nos deux échantillons, 30 difficultés potentielles (annexe 1). La hiérarchisation des cinq principales difficultés nous a permis d'en dégager neuf, sélectionnées par 25% au moins de l'un des deux échantillons. Parmi elles, quatre sont nettement mises en relief par les M2PE et les MAT. Deux d'entre elles (14 et 23), relatives à la prise en compte de la diversité des élèves, sont singulièrement relevées par les M2PE et les deux autres, attachées à la *gestion de la discipline* et à *la mise en œuvre de situations d'apprentissage adaptées aux objectifs visés*, sont particulièrement observées par les MAT. Notons que si « tenir sa classe » et « faire autorité » représente « la première préoccupation » des novices, mise en évidence par toutes les recherches (Goigoux & *al*., 2010, p. 39), elle en est une également pour les tuteurs. Ces difficultés apparaissent clairement dans les deux corpus, tant compétences déficitaires qu'atouts, hormis la mise en œuvre de situations d'apprentissage, qui ne constitue pas un point fort. Seuls les MAT estiment que les trois difficultés suivantes soient principales : *Concevoir, préparer des situations d'apprentissage*, difficulté mise en valeur précédemment ; *Donner des consignes claires* et *Limiter son temps de parole*. Ces deux difficultés n'apparaissent pas explicitement dans le discours des tuteurs, mais suggérées, elles se révèlent être, à leurs yeux, des difficultés premières. Les contractuels soulignent quant à eux une gestion du temps difficile, ils l'avaient reconnue comme un point faible, ils pointent donc logiquement deux difficultés afférentes (11 et 29).

Pour finir, les compétences déficitaires mises en exergue comme des difficultés importantes s'acquièrent, pour la grande majorité des deux échantillons avec l'expérience du terrain, à

l'exception de tout ce qui touche à la conception des séances (préparations, consignes).

CONCLUSION

Nous avons mis en évidence des discours convergents concernant les points forts et les compétences à consolider prioritairement, MAT et M2PE partagent donc des représentations communes. Pour autant, selon que l'on soit observateur ou observé, les préoccupations et/ou priorités sont parfois divergentes. En outre, l'évaluation du degré de maîtrise des compétences montre que les étudiants possèdent une image globalement plus positive sur leurs propres compétences que les tuteurs sur ces mêmes dimensions. La réalité se situe probablement dans l'entre-deux, les M2PE ayant besoin de croire en leurs compétences et les MAT tentant de répondre à la demande institutionnelle, sans repères explicites quant aux attendus. Formateurs/accompagnateurs, ils devraient « posséder une palette élargie de compétences telles la confiance, le respect, l'ouverture d'esprit et une capacité d'écoute (Anderson & Shannon, 1988 ; Clifford & Green, 1996) dépassant le simple cadre d'une expertise professionnelle d'enseignant » (Chaliès & Durand, 2000, p. 149). Aussi, les former à « reconnaître le novice », à repérer chez lui les pratiques peu ou prou assurées permettrait aux tuteurs d'ajuster leur posture et aux tutorés de percevoir leur marge de progrès.

Les résultats de cette enquête témoignent également d'une multitude de profils chez les novices. Autrement dit, les portraits brossés, tant par les tuteurs que par les M2PE eux-mêmes, font apparaître des différences inter-individuelles importantes, allant jusqu'à des portraits antinomiques. Nous pouvons toutefois nous essayer à dresser trois types de profil :

- les « intuitifs » : certains M2PE font montre de pratiques efficaces, reconnues par les MAT, qui identifient chez eux de réels atouts, voire des « prédispositions », ils ont une forte estime d'eux-mêmes et confiance en leurs compétences ;
- les « fragiles » : d'autres rencontrent des difficultés majeures qu'ils ont peine à surmonter tant ils ont une faible estime d'eux-mêmes, ils ont à consolider rapidement nombre de compétences dont notamment la gestion de classe ;
- les « réflexifs »: la grande majorité des M2PE ont une maîtrise satisfaisante de quelques compétences clés (gestion de classe et/ou de l'hétérogénéité des élèves…) ; conscients de leurs manques, ils réfléchissent et expérimentent de nouvelles pratiques ou postures, conscients de leurs acquis, ils sont à l'écoute des conseils et progressent.

Selon Jorro & Pana-Martin (2012, p. 126), « une régulation en fonction des points à renforcer » est possible si « la professionnalité émergente » des novices est reconnue par les tuteurs. Aussi, un accompagnement différencié de la part des formateurs du terrain et de l'ESPE pourrait répondre à cette variabilité inter-novices, perceptible dés les premières expériences d'enseignement.

Annexe 1 - Les principales difficultés

Quelles sont, selon vous, les principales difficultés d'un enseignant débutant ? (Mettez une croix dans la première colonne)

	1- Gérer la discipline
	2- Limiter les temps de transition (entre deux séances, après la récréation…)
	3- Connaître les programmes (connaissances et compétences)
	4- Communiquer avec clarté dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral.
	5- Varier les activités sur une séance (modalités pédagogiques)
	6- Encourager les élèves
	7- Gérer l'espace au sein de la salle de classe
	8- Gérer le temps de parole des élèves
	9- Mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux objectifs
	10- Adapter les formes d'interventions (consignes, conduites d'étayage…) aux situations d'apprentissage
	11- Gérer le temps d'une séance
	12- Adopter une posture appropriée
	13- Favoriser la participation orale de tous les élèves
	14- Gérer les élèves en difficulté. Gérer les élèves rapides, vifs…
	15- Maximiser le temps de travail des élèves sur une séance.
	16- Limiter son temps de parole
	17- Concevoir, préparer des situations d'apprentissage.
	18- Organiser les différents moments d'une séance.
	19- Motiver et impliquer les élèves.
	20- Respecter l'emploi du temps prévu sur une journée
	21- Donner des consignes claires.
	22- Evaluer les progrès des élèves
	23- Gérer l'hétérogénéité des élèves
	24- Engager et maintenir les élèves dans une tâche
	25- Maintenir un rythme qui favorise les apprentissages tout au long d'une séance
	26- Maîtriser les savoirs disciplinaires.
	27- Conserver un climat de classe propice aux apprentissages
	28- Prendre en compte le contexte de la classe, de l'école
	29- Respecter le temps prévu d'une séance
	30- Répondre aux sollicitations de tous les élèves.
	31- Autre (Merci de préciser) :

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abric, J-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Chaliès, S. et Durand, M. (2000). Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, *35*, 145-180.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXV*(3), 497-514.

Crahay, M. (1989). Note de synthèse. Contraintes de situation et interactions maître-élèves, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, *88*, 67-94.

Daguzon, M. & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, *181*, 27-42.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczek-Capelle, M-C. (2010). Mieux connaître 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). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Huberman, M. (1987). La recherche sur la formation : quelques hypothèses provocatrices, *Recherche et formation, 1*, 11-25.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignantes. Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, *86*, 5-16.

Jorro, A. & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et Educations*, *7*, 115-131.

Lefeuvre, G., Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). Note de synthèse : Les indicateurs de développement professionnel, *Questions vives en éducation et formation*, *vol.5*(11), 277-314.

Marcel, J-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives en éducation et formation*, *vol.5* (11), 161-176.

Maulini, O. (2010). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczek-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches & Educations*, *7*, 69-84.

Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques, une clef pour comprendre la construction de La professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, *25*, 113-123.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives en Education et Formation*, *vol.5*(11), 259-275.

Vonk, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue, *Recherche et formation, 3*, 47-60.

Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2010). Professionnalisation et développement professionnel d'enseignants des premier et second degrés : éléments de comparaison. *Education & Formation*, *e-293*, 211-222.