

# LA PROFESSIONNALITÉ DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ : COHÉRENCE TRANSVERSALE ET SPÉCIFICITÉS « DISCIPLINAIRES »

---

**Kinan FADEL\***, **Joël BISAULT\*\***, **Roselyne LE BOURGEOIS\*\*\***

*\*Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation (CAREF - EA 4697), Université de Picardie Jules Verne / kinan410@hotmail.com*

*\*\* ESPE de l'académie d'Amiens, Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation (CAREF - EA 4697), Université de Picardie Jules Verne / joel.bisault@u-picardie.fr*

*\*\*\*Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation (CAREF - EA 4697) Université de Picardie Jules Verne / roselyne.le-bourgeois@wanadoo.fr*

## Résumé

Dans cet article, nous examinons la professionnalité des enseignants du cycle 3 de l'école élémentaire à partir de deux domaines d'enseignement : les sciences et l'histoire. La professionnalité des professeurs des écoles est abordée en questionnant les concepts de polyvalence et de spécialité. Cette étude s'est fondée sur l'enregistrement vidéo de deux séances : l'une en sciences au CM1, l'autre en histoire au CM2. Ces enregistrements ont été suivis d'entretiens semi-directifs avec chacune des enseignantes. Cette étude montre l'importance accordée par les enseignants à des aspects transversaux, en particulier à la démarche et au vocabulaire.

**Mots-clés :** professionnalité, école élémentaire, sciences, histoire, démarche d'investigation, étude de documents.

## Introduction

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur la professionnalité des enseignants du cycle 3 de l'école élémentaire à partir de deux domaines d'enseignement : les sciences et l'histoire. Dans les programmes français, les deux domaines appartiennent à deux cultures différentes au cycle 3 (culture scientifique/culture humaniste) mais ont en commun un rapport au monde empirique, ce qui avait justifié de les intégrer aux activités d'éveil en 1969 et de les regrouper aujourd'hui dans « explorer le monde » en maternelle et dans « questionner le monde » au cycle 2. Par ailleurs, ces domaines occupent, de fait, une place intermédiaire entre français/mathématiques d'un côté et les domaines artistiques ou physiques de l'autre (Philippot 2008 : 104). Ils sont suffisamment différents pour analyser la prise en charge de domaines multiples par les enseignants et suffisamment proches pour permettre de les comparer. Le rapprochement entre ces deux domaines nous permet ainsi d'interroger la place des contenus à l'école élémentaire et de comprendre comment les enseignants concilient les exigences de chacun des deux domaines avec les contraintes et modes de fonctionnement généraux de l'école élémentaire. Ainsi, le point de vue adopté croise des problèmes didactiques spécifiques à chaque domaine et des problèmes pédagogiques plus transversaux. Dans un premier temps, nous évoquerons la professionnalité des professeurs des écoles en questionnant les concepts de polyvalence et de spécialité. Dans un second temps, nous présenterons les résultats d'une première étude empirique, fondée sur la transcription des enregistrements vidéo de deux séances, l'une de sciences, l'autre d'histoire, menées chez deux enseignantes du cycle 3 de l'école élémentaire et sur les entretiens semi-directifs qui ont suivi ces séances.

### 1. La professionnalité des professeurs des écoles entre polyvalence et spécialité

Nous entendons ici la professionnalité non pas comme « la reconnaissance et l'autonomie du groupe professionnel » mais comme un ensemble de « compétences professionnelles [...] permettant aux acteurs de construire des réponses adaptées et efficaces aux situations professionnelles rencontrées » (Paquay *et al.* 2012 : 6).

Si on se réfère à l'article de Raymond Bourdoncle sur la professionnalisation (2000 : 125-126), nous nous intéressons plus particulièrement à la manière dont les enseignants construisent individuellement et collectivement des

compétences professionnelles à la fois par socialisation et par exercice du métier en intégrant et interprétant les injonctions institutionnelles.

La professionnalité des professeurs des écoles est généralement pensée à partir de la notion de « polyvalence ». Pour Thierry Philippot, dans la lignée des travaux de Gilles Baillat, « être enseignant dans le premier degré, c'est être un enseignant polyvalent, et, devoir enseigner plusieurs disciplines » (2008 : 89-90).

Certains chercheurs (Prairat & Rétornaz 2002) ont montré que le terme polyvalence pouvait recouvrir cinq significations différentes : la pluridisciplinarité ; l'interdisciplinarité ; la transdisciplinarité ; la poly-fonctionnalité et la poly-intervention. Seuls les trois premiers sens sont directement liés aux disciplines.

D'autres auteurs enfin contestent l'emploi du terme polyvalence pour définir la professionnalité des enseignants du premier degré (Bisault 2011 ; Charles 2012 ; Martinand 1994 et 2014) ; ils proposent au contraire de la penser en terme de spécialité. Martinand estime qu'il n'existe pas de disciplines à l'école primaire, sauf pour la langue française : « penser les matières de l'école primaire comme des disciplines du secondaire est essentiellement inadéquat et dangereux : sauf pour la langue nationale écrite et orale, qui peut être pensée comme discipline du primaire » (2014 : 68). Pour cet auteur, la polyvalence est une caractérisation qui emprunte ses catégories au second degré et comparer les enseignants du premier degré à ceux du secondaire, c'est faire apparaître la somme de leurs carences (Martinand 1994).

Dans la même perspective, Joël Bisault (2011 : 109) déclare « que la notion de polyvalence constitue une impasse pour penser la professionnalité des enseignants du primaire » et propose d'identifier les compétences spécifiques qui constitueraient une « spécialité » du professeur des écoles comme, en particulier : « la capacité d'articuler l'ensemble des apprentissages, voire l'ensemble des activités scolaires dans un ensemble cohérent ».

Tout en reconnaissant l'existence de matières à l'école élémentaire et de didactiques spécifiques, nous nous refusons à les considérer comme des disciplines scolaires au sens du second degré. Cela nous impose à chaque moment de l'analyse de considérer les aspects spécifiques à chaque domaine dans le contexte plus large de l'école.

Nous nous posons alors la question suivante : comment les enseignants concilient-ils leur enseignement de chaque domaine avec leur approche plus

transversale de la classe ? Nous faisons l'hypothèse que, pour assurer le lien entre les différents domaines, les enseignants se construisent des éléments de cohérence qu'ils transposent d'un domaine à l'autre : ce sera le sujet de cet article qui se propose d'en présenter deux qui apparaissent en classe et dans les entretiens : le vocabulaire et la démarche – démarche d'investigation en sciences et étude de documents en histoire (Bisault & Le Bourgeois 2006).

Pour travailler cette question, nous avons fait le choix de comparer deux domaines du cycle 3, les sciences et l'histoire de manière à échapper à deux écueils : une approche strictement disciplinaire et une approche générale, choix que nous avons explicité auparavant. Dans le domaine des sciences, de nombreux travaux de recherche ont porté sur la mise en œuvre des démarches d'investigation (Grangeat 2013). Ces travaux ont montré les difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques de classe et l'ambiguïté de ces démarches qui veulent à la fois refléter les démarches scientifiques réelles, motiver les élèves et permettre de mieux apprendre (Boilevin 2013). En histoire, l'étude des documents repose sur les mêmes ambiguïtés (Doussot 2011).

## 2. Corpus et méthodologie de l'analyse

Cet article s'appuiera sur deux types de données : des enregistrements vidéo de séances de classe transcrits et des entretiens semi-directifs. Cela nous permettra de mettre en lumière des pratiques enseignantes comme le proposent T. Philippot et G. Baillat (2011) qui distinguent l'observation des pratiques elles-mêmes et le fait « d'offrir à l'enseignant la possibilité de produire un discours sur sa pratique ».

Nous avons fait le choix de faire une observation filmée avec une seule caméra centrée sur l'enseignant (l'enregistrement vidéo de séances de classe), ce qui permet de regarder la séance plusieurs fois pour analyser des points plus précis. L'entretien semi-directif est une méthode complémentaire qui illustre d'autres points que l'observation seule ne nous fournit pas (Audigier, & Tutiaux-Guillon 2004 : 25-26). L'entretien permet d'aller vers la « confrontation » (Theureau 2010) pour demander à l'enseignant des explications sur un moment précis de sa séance, sur ses motivations pour agir de la sorte.

Notre corpus a dû évoluer en fonction de difficultés rencontrées. Nous avons projeté initialement d'observer des enseignants prenant en charge les deux domaines mais nous avons dû, dans la première phase de recherche présentée ici, nous limiter à deux enseignantes qui ont accepté de se laisser filmer et qui ne pratiquaient chacune qu'un seul des domaines : l'une l'histoire et l'autre les

sciences. Cela conforte les observations de G. Baillat *et al.* (2001), constatant que « plus de la moitié des enseignants affirment qu'ils n'assurent pas eux-mêmes l'ensemble des domaines ».

Ces deux données, vidéos et entretiens, sont orales et doivent être transcrites pour être analysées. La transcription de l'entretien et de l'enregistrement vidéo est alors la base principale du corpus. Dans cette perspective, Mireille Bilger (1999) souligne que « le travail de transcription n'est pas une question secondaire, au contraire, cela suppose et engage toute une réflexion théorique sur les données » (1999 :181). Dans le cas de l'enregistrement vidéo, cela permet de « rendre compte non seulement de ce qui est dit par les participants, mais aussi de ce qui est fait » (Sandré 2013 : 84). Ainsi, le comportement non verbal peut être observé.

Les entretiens ont porté sur la séance observée, sur l'enseignement des deux domaines considérés et plus généralement sur l'exercice du métier. À partir de ces transcriptions, nous avons recherché les éléments de cohérence identifiables à partir des pratiques observées et des discours des enseignantes sur leur pratique.

### 3. Deux études de cas

#### 3.1 La démarche d'investigation expérimentale en sciences : le circuit électrique

Pour FF, la démarche mise en œuvre avec les élèves est « la démarche scientifique » : qu'elle considère comme un moyen pour les élèves de trouver par eux-mêmes les « bonnes réponses » aux questions qu'ils se posent :

Chercheur : quel type d'activités proposez-vous à vos élèves dans la séance de sciences ?

Enseignante : pour aujourd'hui/ c'est vraiment la démarche scientifique,

Chercheur : qu'est-ce que c'est, la démarche scientifique ?

Enseignante : c'est à partir d'un problème/ je propose/ par exemple/ de savoir comment faire un circuit électrique/les élèves essaient de décrire comment cela fonctionne/ ce qu'on a rédigé/ et après/ à partir d'expériences/ ils trouvent la bonne réponse/ ils cherchent à savoir si les hypothèses qui ont été émises sont bonnes ou non.

Extrait entretien enseignante CM1, FF (sciences).

L'observation de la vidéo montre l'importance accordée aux aspects pratiques de cette démarche, en particulier au matériel nécessaire pour réaliser les expériences :

Enseignante : avant de commencer l'expérience/ de quoi on a besoin ?

Une élève : on a besoin de deux fils électriques/ une pile/ une ampoule

Extrait de la transcription de la séance, FF.

Le choix judicieux du matériel permet de complexifier progressivement les problèmes que les élèves doivent résoudre en ajoutant de nouvelles contraintes matérielles.

Enseignante : d'abord / on va essayer d'allumer une ampoule avec une pile

[...]

Enseignante (à chaque groupe): essayez d'allumer une ampoule avec deux fils

[...]

Enseignante : je voudrais allumer une ampoule sans débrancher / on a besoin de quoi ?

Les élèves : interrupteur

(*Idem*)

Cette alternance de moments de discussion collective et d'expériences réalisées en petits groupes permet une bonne participation des élèves à la démarche proposée par l'enseignante. Cependant, quand la séance progresse, un décalage apparaît entre ce que les élèves proposent ou veulent montrer à l'issue des expériences réalisées et ce que l'enseignante veut mettre en avant. Elle ne repère pas certaines erreurs de branchement (court-circuit, par exemple) et ne prend pas réellement en compte les différents moyens utilisés par les élèves pour résoudre le problème posé. L'utilisation de dessins ou schémas aurait été utile pour cette comparaison des circuits réellement réalisés par les élèves mais l'enseignante n'y fait pas appel ; en revanche, elle met en avant la nécessité d'utiliser le vocabulaire approprié : « Il faudra me retrouver les mots. »

En début de séance, elle rappelle les mots déjà étudiés l'année précédente : ampoule, pile, fil contact ou pas contact. A la 33<sup>e</sup> minute de la séance, elle en ajoute deux : « isolant » et « conducteur » et elle pose la question suivante à ses élèves : « C'est quoi un isolant ? C'est quoi un conducteur ? ». A la fin de la séance, elle dit : « Je rappelle ce que l'on a révisé aujourd'hui. Il y a une ampoule, un plot, un culot, nous avons des matières qui sont isolantes. »

Dans ces conditions, les conclusions collectives de la séance n'ont qu'un rapport assez superficiel avec les expériences réalisées par les élèves et les conclusions qu'ils en ont réellement tirées. On est donc assez loin de la vision de la démarche évoquée lors de l'entretien, du moins en ce qui concerne la construction des connaissances par les élèves.

### 3.2. L'étude de documents en histoire

Le point commun essentiel entre l'observation et l'entretien en histoire est la focalisation sur ce que l'enseignant appelle « l'étude critique de documents ». Cette séance est une partie d'une séquence concernant la guerre de 14-18. Son sujet évoque plus particulièrement « les Poilus et les conditions de vie dans les tranchées ». Son déroulement comprend deux phases : l'étude de documents pour préparer une production écrite puis la rédaction d'une lettre de Poilu en réinvestissant les informations fournies par les documents : des photos et des lettres.

Sur le tableau numérique, l'enseignante a montré trois photos représentant la vie des soldats dans les tranchées et posé les questions suivantes à propos de chacune des photos : « Qu'est-ce que vous voyez et pensez ? » Ensuite elle a noté au tableau les mots suivants : « eau, boue, passage, tranchées, soldat, casque ». Puis, elle a distribué trois textes extraits de lettres rédigées pendant la Première guerre mondiale. Chaque document comprenait des questions concernant ses caractéristiques : sa nature, sa date, son auteur et aussi son contenu comme par exemple : « Relevez les difficultés de la vie des soldats dans les tranchées. » La durée de lecture des documents par les élèves a été importante pour permettre de répondre aux deux types de questions. Le travail ici est individuel ; chaque élève travaille avec un document en essayant de comprendre et de répondre aux questions posées

Au cours de l'entretien, l'enseignante explicite les étapes de la démarche qu'elle souhaite mettre en place en histoire dans sa classe.

Chercheur : quel type d'activités proposez-vous à vos élèves dans votre séance d'histoire ?

Enseignante : c'est l'étude critique de documents.

Chercheur : qu'est-ce que c'est l'étude critique de documents ?

Enseignante : quand on a donné un document en histoire/ il faut que les élèves soient capables de voir si c'est un document historique ou si ce n'est pas un document historique/ première chose/ c'est la nature des documents/ est-ce que c'est un texte/ ou une photo, ou un graphique/ un

tableau .../ quel est le nom de l'auteur/ quelle est sa date/ et par rapport à la date/ on peut être capable de dire/ c'est un texte historique/ il est contemporain de l'événement/ ou non/ ce n'est pas un texte historique/ c'est un extrait roman par exemple/ c'est la première chose qu'on a demandé aux élèves de faire/ c'est de distinguer si c'est un document historique ou s'il ne l'est pas/ la deuxième chose/ c'est l'analyse critique du texte/

Il faut amener parfois deux textes/ c'est-à-dire/ il faut que les élèves comprennent les points de vue de l'auteur/ et puis/ confronter entre deux points de vue/ deux textes/ par exemple/ c'est un texte qui a été écrit par un soldat allemand/ donc il n'a pas la même vision que celui-là car/ lui/ c'est un soldat français/ puis on fait des traces écrites de ce que l'on a mis en évidence au cours de cette étude.

Extrait entretien enseignante CM2, MC (histoire).

L'enseignante explique que, pour les enfants du CM2, la critique de documents est un travail difficile car cela a besoin d'aller au-delà des mots du texte pour en comprendre le sens ou les points de vue différents, en particulier s'il y a deux ou trois textes sur le même sujet. Elle défend cependant l'idée de commencer cette approche au cycle 3 de l'école élémentaire car elle considère ce niveau d'enseignement comme un cycle préparatoire au collège.

#### 4. Analyse croisée des deux séances

Malgré la différence entre histoire et sciences et entre les sujets abordés : électricité et Première guerre mondiale, les observations de séances ainsi que les entretiens témoignent des cohérences construites par les enseignantes pour exercer leur métier.

Ainsi, le vocabulaire est évoqué en sciences (allumer, ampoule, pile, fil, contact, culot, plot, circuit, isolant, conducteur) et en histoire (boue, Poilu, tranchées, casque, soldat) ; il revêt une double dimension : c'est à la fois un objet d'enseignement et un moyen de mise en œuvre de la démarche. Cette démarche est qualifiée de « démarche scientifique » pour les deux disciplines et regroupe les démarches spécifiques de chaque domaine : démarche d'investigation en sciences et étude de documents en histoire. Dans les deux cas, les enseignantes font appel à des « hypothèses » qui doivent être validées, soit par l'expérience en sciences, soit par les documents en histoire.

Les élèves formulent des hypothèses quand ils écrivent/ après on va mettre en place des choses pour valider les hypothèses/ donc/ on est dans la démarche scientifique/ on valide ou non/ et après/ on revient à ces hypothèses par rapport aux documents qu'on a étudiés.

Cependant, même si les deux démarches se ressemblent, elles convoquent des fondements épistémologiques relativement flous, en particulier sur la notion d'hypothèses à valider. Elles sont plutôt pensées pédagogiquement que didactiquement. Pour autant, les enseignantes ne négligent pas les contenus disciplinaires mais elles ne parviennent pas totalement à articuler les démarches mises en œuvre et la construction des connaissances. Ce qui justifie ces démarches est avant tout un choix éducatif global : « *Je ne suis pas transmissive [...] ce n'est pas notre pédagogie dans le primaire. [...] On transmet des outils, des méthodes [...] pour que les élèves construisent eux-mêmes leurs savoirs* » (Extrait entretien MC, CM2). Expérience et étude de documents sont alors des substituts de la parole du maître qui refuse d'être magistral. Mais on peut se demander si la référence revendiquée à une pratique scientifique authentique garante de l'appropriation directe des savoirs par les élèves n'est pas un collage qu'il faudrait davantage élucider pour en analyser les apports et les limites.

## Conclusion

Bien que chacune des enseignantes ait choisi de ne prendre en charge qu'un seul des domaines concernés, nous avons constaté qu'elles revendiquaient toutes les deux des priorités convergentes. Ces priorités concernent deux aspects : la démarche et le vocabulaire. Dans les deux cas, la démarche ne vise pas seulement à acquérir des contenus spécifiques à la séance et au domaine concerné mais est aussi une fin en soi, un objet d'apprentissage à part entière. Pour la séance de sciences, la priorité est d'approcher la démarche d'investigation. Pour la séance d'histoire, il s'agit de l'étude critique de documents. Cependant, les propos des deux enseignantes sont proches lorsqu'elles décrivent la démarche qu'elles veulent enseigner aux élèves ; celle qui enseigne l'histoire évoque une « démarche scientifique » et la validation d'hypothèses dans l'entretien de même que celle qui enseigne les sciences. La démarche apparaît ainsi comme un enjeu qui dépasse le cadre de chaque domaine.

Des convergences analogues ont été constatées dans les deux séances observées quant au vocabulaire considéré comme un apprentissage en soi au-delà de son intérêt pour l'acquisition des notions abordées. Les termes mis en avant en sciences (allumer, ampoule, pile, fil, culot et plot, isolant, conducteur) et en histoire (Poilus, soldat, tranchée, fusillade, canonnade, fusil,

barbelés) ont une fonction voisine dans les deux séances observées. Ils sont, sur le tableau, la trace de l'élaboration progressive puis constituent le résumé du savoir construit.

Nous pensons que l'importance accordée à la démarche et au vocabulaire ne se limite pas à une approche disciplinaire du sujet traité dans chaque domaine mais reflète probablement une vision transversale des apprentissages et des contenus enseignés, pistes d'analyse qui seront à approfondir dans la suite de la recherche.

## Références bibliographiques

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Saint-Fons : INRP (Collection Didactiques, Apprentissages, Enseignements).

Baillat, G., Espinoza, O. & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré ». *Revue Française de Pédagogie*, 134, janvier-février-mars, 123-136.

Bilger, M. (1999). Quelques problèmes autour de la « représentation » des données orales. In J.-M. Barbéris (éd.), *Le français parlé, variété et discours* (pp. 181-193). Montpellier : Praxiling, Université Paul Valéry-Montpellier III.

Bisault, J. & Le Bourgeois, R. (2006). Les enjeux disciplinaires et transversaux de l'argumentation à l'école. L'exemple de l'histoire et des sciences. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol.39(3), 101-139.

Bisault, J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire : modélisation des moments scolaires à visée scientifique*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, École normale supérieure de Cachan.

[http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/39/00/PDF/HDR\\_Bisault\\_Education\\_scientifique\\_Ecole\\_primaire.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/39/00/PDF/HDR_Bisault_Education_scientifique_Ecole_primaire.pdf)

Boilevin, J.-M. (2013). La place des démarches d'investigation dans l'enseignement des sciences. In M. Grangeat (Ed.). *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation. Des formations et des pratiques de classe* (pp. 27-53). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

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

- Charles, F. (2012). *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle : spécificités du curriculum, spécialité des enseignants*. Thèse de doctorat. Université Paris Descartes- Sorbonne, Paris.
- Deviterne, D., Prairat, E., Retornaz, A. & Schmitt, N. (1999). La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeurs d'actualité ? *Perspectives documentaires en éducation*, 46/47, 87-94.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique*. Presses Universitaires de Rennes : Rennes.
- Grangeat, M. (dir.) (2013). *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation - Des formations et des pratiques de classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Martinand, J.-L. (1994). Observer agir-critiquer, l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Actes des Journées Paul Langevin 94*. Brest : 13-18.
- Martinand, J.-L. (2014). Point de vue V – Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. *Éducation & didactique*, 8 (1), 65-76.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.) (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation et formation).
- Philippot, T. & Baillat, G. (2011). Du « maître idéal » au maître ordinaire : l'exemple des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire. *Éducation & Didactique*, 5.3, 117-134.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat, Université Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Prairat, E. & Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28-3, 587-615.
- Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux*. Paris : Armand Colin.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2/2010 (4/2), 287-322.  
 DOI : [10.3917/rac.010.0287](https://doi.org/10.3917/rac.010.0287)

---

### **À propos des auteurs**

*Kinan Fadel est doctorant en sciences de l'éducation au Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation (CAREF - EA 4697), Université de Picardie Jules Verne  
Courriel : kinan410@hotmail.com*

*Joël Bisault est professeur des universités en sciences de l'éducation - didactique des sciences à l'ESPE de l'académie d'Amiens, Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation (CAREF - EA 4697), Université de Picardie Jules Verne  
Courriel : joel.bisault@u-picardie.fr*

*Roselyne Le Bourgeois est maître de conférences honoraire en histoire au Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation (CAREF - EA 4697), Université de Picardie Jules Verne  
Courriel : [roselyne.le-bourgeois@wanadoo.fr](mailto:roselyne.le-bourgeois@wanadoo.fr)*

### **Pour citer cet article**

Fadel, K., Bisault, J. & Le Bourgeois, R. (2016). La professionnalité des enseignants du premier degré : cohérence transversale et spécificités « disciplinaires ». In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 205-216). Paris : Réseau national des ESPE.