



Vanhulle, S., Dobrowolska, D. & Mosquera Roa, S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du «genre réflexif» à la subjectivation de l'agir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 115-125. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.180>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Sabine Vanhulle, Dominika Dobrowolska, Santiago Mosquera Roa, 2015



Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du «genre réflexif» à la subjectivation de l'agir

Sabine VANHULLE¹, Dominika DOBROWOLSKA²
et Santiago MOSQUERA ROA³ (Groupe de recherche TALES,
université de Genève, Suisse)

Introduction

Nous nous intéressons à la construction des savoirs et du soi professionnels à travers des entretiens de stages, et plus particulièrement les entretiens tripartites au cours desquels l'enseignant.e en formation (EF) fait le point sur le stage en cours avec ses formateurs de l'université (S : superviseur) et du terrain (T : tuteur, enseignant.e accueillant EF dans sa classe).

Ces entretiens mettent en jeu une activité langagière particulière parce qu'elle s'articule nécessairement à des enjeux d'appropriation de l'activité enseignante. Cette activité langagière ancrée dans l'expérience des stages est délimitée par les contours d'un genre académique : le «genre réflexif», qui se décline dans la production de discours plus ou moins formalisés, plus précisément de textes tant oraux qu'écrits et censément dotés d'un certain niveau de cohérence sémantique étant donné la situation de communication dans laquelle ils sont produits : face aux formateurs, et à des fins d'analyse et de régulation de la pratique ainsi que d'évaluation formative ou certificative du stage.

L'entretien de stage se situe en l'occurrence dans une sorte de continuum entre discours oral et écrit, par le fait qu'il s'appuie sur la présentation par EF d'une «problématique professionnelle» qui s'étaye sur des événements rencontrés, des actions menées, tentées ou projetées, des préoccupations récurrentes, des buts ou des intentions. Cette présentation implique également le recours à des concepts scientifiques susceptibles de fonctionner comme des concepts fondateurs ou organisateurs de l'activité enseignante.

Au sens vygotskien du terme, ces concepts, en s'intégrant dans le système des représentations du sujet au-delà de ses concepts spontanés ou ordinaires, peuvent transformer ses modes d'action, ses conceptions du métier,

1. Contact : Sabine.Vanhulle@unige.ch

2. Contact : Dominika.Dobrowolska@unige.ch

3. Contact : Santiago.Mosquera@unige.ch



ou ses rapports motivationnels et affectifs à l'activité attendue d'un enseignant (Vygotski, 1997).

Selon une telle conception, l'activité langagière à l'œuvre dans le genre réflexif a pour fonction de soutenir la fusion sémiologique entre les dimensions pratiques et les dimensions conceptuelles de l'activité professionnelle. Cela n'empêche pas que, paradoxalement, cette fusion puisse passer par l'expérience cognitive et affective d'une mise en tension due au hiatus qui sépare souvent à priori les concepts scientifiques des interprétations ordinaires de la réalité vécue dans ses contingences expérientielles. Nous soutenons que l'appropriation de son activité professionnelle par l'enseignant.e en formation passe par le dépassement de cette tension au profit d'une compréhension de l'activité qui n'est ni théorique ni purement «pratique», mais praxéologique : les concepts sont orientés vers un agir dans lequel ils peuvent s'intégrer par le truchement de l'enquête réflexive portant sur des situations vécues qu'il s'agit de problématiser. C'est ce but d'appropriation qui est visé par l'exercice du genre réflexif.

Nous développons puis illustrons ces thèmes introductifs dans la suite de cette contribution et nous les discutons dans nos conclusions à partir de quelques-uns des apports de Claire Margolin et de Bernard Rey à la journée d'études du CAHR de mai 2014.

Une construction sémiotique des situations professionnelles

En formalisant des problématiques professionnelles, EF met tendanciellement en discours des situations emblématiques de l'activité enseignante. Le concept de «situation» fait toujours débat (De Fornel & Quéré, 1999 ; Lenoir & Toupin, 2011). Nous posons ici, schématiquement, que la situation renvoie à des actions⁴ que le sujet représente dans son discours comme celles qu'il considère avoir conduites compte tenu de paramètres qu'il délimite et tend à objectiver : circonstances, aspects spatio-temporels et interpersonnels, influences externes, événements, motifs d'agir ou de réagir, intentions reliées à ces actions, émotions et autres «satellites», selon le mot de Vermersch (1994) entourant la reconstitution de l'action proprement dite.

Ainsi, à la «situation expérienciée» de Dewey (1993) - inatteignable en tant que telle et profondément marquée par l'indétermination – nous substituons

4. Nous nous référons essentiellement à Bronckart (2005), pour les définitions suivantes : *Agir* : ou *agir-référent*, c'est le «donné» de nos recherches, soit, génériquement, toute forme d'intervention orientée d'un ou de plusieurs humains dans le monde. Un travail par exemple, structuré en *tâches*; il se décline dans le déroulement temporel d'un *cours de l'agir*, sous forme de chaînes de *procès* impliquant des *actes* ou des *gestes*. *Activité* : «statut» théorique ou interprétatif, désigne ainsi une lecture de l'agir impliquant les dimensions motivationnelles et intentionnelles mobilisées au niveau collectif. *Action* : lecture de l'agir impliquant ces dimensions mobilisées par des agents. Bronckart ne retient donc pas la définition d'activité comme ce que font, sentent, pensent les gens mais parle quant à lui de *conduite*. Enfin, ce que d'autres nomment *cours d'action* devient chez lui *cours de l'agir*.



la situation comme sémiotisation de l'action, qui nous rapproche de l'idée du « redoublement de l'expérience » de Vygotski (2003): expérience de l'expérience configurée à travers l'activité langagière, et par là dotée d'un potentiel de généralisation. La dimension réflexive inhérente à l'activité langagière permet ainsi de construire – au sens de forger des « construits » relevant d'une conceptualisation – des situations illustratives non pas des expériences situées des stagiaires, mais des spécificités plus générales de l'activité enseignante par-delà les contextes localisés.

Des conditions d'énonciation

Cette mise en représentation de l'activité sur la base de la configuration discursive de situations, ne dépend pas seulement de l'impact de l'expérience vécue, mais aussi des conditions d'énonciation dans lesquelles les enseignant.e.s en formation sont censés présenter leur problématique et endosser le genre réflexif.

Le dispositif de formation en enseignement primaire genevois, dont il est ici question, est marqué lors de la dernière année par trois stages en responsabilité⁵. Durant ces stages, deux entretiens ont lieu, le premier formatif et le second certificatif. Le formateur de terrain (T) reçoit l'enseignant.e en formation (EF) dans sa classe et le suit tout au long du stage. Ce suivi se base sur des guides d'observation et d'analyse des actions d'EF servant à ce dernier aussi pour s'autoévaluer et s'autoréguler. EF tient la classe et enseigne à temps plein sous le regard de T. Un superviseur universitaire (S) intervient lors de chaque entretien dit « tripartite », ne venant observer EF dans son activité que sur demande. L'évaluation formative et certificative porte sur des objectifs généraux communs aux trois stages en responsabilité ainsi que sur des objectifs spécifiques de chaque stage : stage 1 - focus sur les dimensions didactiques, la progression des élèves et l'évaluation des apprentissages ; stage 2 - focus sur les dimensions de médiation par l'enseignant.e des rapports élèves-savoirs et des apprentissages, la planification, l'organisation du travail scolaire ; stage 3 - focus sur l'ensemble des compétences visées pour la fin de la formation initiale, y compris usage didactique des MITIC⁶. Ces entretiens sont donc fortement pré-structurés par des consignes académiques, réglementés dans les documents prescriptifs élaborés en partenariat avec l'université (Université de Genève, 2011).

Dans ces conditions, la présentation des problématiques au fil des entretiens renvoie à la réalisation d'un exercice qui se complexifie au fil des stages. Nous posons que l'appropriation de savoirs professionnels à travers la construction des situations emblématiques qui ressortent progressivement de cet exercice, s'inscrit dans une trajectoire développementale qui subsume le caractère consécutif et localisé des stages.

5. Équivalent à un total de onze semaines s'ajoutant aux temps de terrain et stages à responsabilité progressive des trois années précédentes.

6. Médias, image et technologies de l'information et de la communication.



Des compétences langagières pour se former professionnellement

Cet exercice implique deux groupes de compétences. D'un côté, il s'agit des compétences d'analyse distanciée et critique permettant de problématiser des situations emblématiques de la profession. De l'autre côté, il s'agit des compétences sociolangagières nécessaires à la prise en charge d'un point de vue dans une énonciation en propre.

Celle-ci est dès lors porteuse d'un éthos discursif. Maingueneau (2009) définit l'éthos comme l'image de soi qu'un locuteur élabore dans son discours en accord avec les représentations de ce qu'attendent de lui ses interlocuteurs. Au regard de nos dispositifs, il consiste pour EF à montrer sa capacité à prendre en charge une énonciation qui objective l'activité mais aussi son rapport propre à l'activité. L'entretien crée ainsi une tension vers une subjectivation des savoirs professionnels qui préside à la constitution d'un «soi» professionnel incarné dans un agir conscientisé.

Dans ces conditions, la construction d'un *texte* explicitant la problématique professionnelle exige une énonciation cohérente au niveau sémantique et textuel de l'énoncé, mais aussi porteuse d'une logique donnant à ce texte une cohésion (Dobrowolska, 2014) renvoyant à la position pragmatique de l'énonciateur dans le champ de l'activité professionnelle.

Des questions de recherche

Pour fonctionner pleinement comme un genre réflexif menant à la construction des savoirs et du soi professionnels, l'entretien de stage peut être considéré comme un moment didactique essentiel : l'échange qui prolonge la présentation de la problématique permet de réorienter certaines analyses ou propos, de dépasser le seul récit de l'expérience et du ressenti au profit d'une construction interactive de savoirs et de questionnements dans un discours expert. Quel type de «milieu didactique» se construit alors entre les partenaires ? Quelles opportunités de produire du développement professionnel sont saisies (Balslev *et alii*, à paraître) ? Quelles dimensions d'un soi professionnel se négocient au fil de l'élucidation des composantes du travail enseignant (Mosquera, 2014) ?

A travers ces questions de recherche, nous tentons de décrire et comprendre comment, dans le fil des interactions verbales des entretiens, des savoirs professionnels s'élaborent⁷, entre des savoirs de référence – émanant des savoirs savants, des savoirs des recherches didactiques et transversales sur les pratiques, des prescriptions académiques et institutionnelles, des modes d'action édictés par les professionnels, des conseils de formateurs etc. – et des «connaissances» forgées par les stagiaires au fil de leurs expériences de stages d'un stage à l'autre.

7. Recherche en cours subventionnée par le Fonds National Suisse de la Recherche (n°137959) : La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire (2012-2015).



L'entretien de stage comme activation du genre réflexif

Il s'agit donc de saisir comment ces entretiens académiquement pré-structurés mais se réalisant dans les contingences d'un genre interactionnel toujours singularisé par les énonciateurs en présence, contribuent à la formalisation et à l'institutionnalisation de savoirs professionnels constitués de principes, normes, valeurs, savoirs et modes d'action, se cristallisant dans des situations emblématiques et fondant l'activité enseignante par-delà ces contingences.

Koester (2001) utilise le terme «parlers institutionnels» (2001) pour montrer que les interactions discursives dans le travail diffèrent de la conversation ordinaire pour plusieurs raisons telles que : la présence de buts, de règles de tours de parole, les contributions admises ou non des interlocuteurs notamment selon leurs rapports de places, le recours à un jargon spécifique, etc. Boutet parle des «genres professionnels» au travail définis comme : «de[s] formats reconnaissables qui vont permettre d'articuler au mieux les échanges» (Boutet, 2005 : 21), auxquels les locuteurs sont censés s'adapter. Husianycia utilise la notion de «genre professionnel» pour parler de «l'ensemble des discours réalisés en situation de travail» (2013 : 141). En suivant Branca-Rosoff (1999), elle spécifie qu'à l'intérieur de chaque genre professionnel existent également des «types de discours» caractérisés par la situation d'énonciation au sens de Maingueneau (2009) - personne, temps, diverses modalités, les activités de travail étant détectables par des caractéristiques linguistiques. Dans cette optique, chaque genre répond à une situation d'énonciation professionnelle précise et à un emploi de langue spécifique.

Nos entretiens, parce qu'ils se situent dans des contextes de stages, actualisent un genre de texte académique particulier par des marquages sémiotiques indiquant des contraintes extratextuelles : injonctions à la réflexivité et à la conceptualisation; rôles différenciés d'accompagnement et d'évaluation endossés par S et T; positions de EF à la fois étudiant.e, stagiaire et enseignant.e apte à tenir la classe; consignes de présentation de problématiques professionnelles; référentiels de compétences et objectifs organisant la conduite de l'activité; guides pour la production d'écrits en vue de la préparation de l'entretien et de l'évaluation du stage (portfolio et documents présentés par EF, rapports d'observation et d'évaluation de T et S, etc.).

On peut ainsi parler d'interactions sociodiscursives qui passent par l'oral comme par l'écrit et qui débouchent sur la production de textes particuliers, dans lesquels la narration de l'expérience de stage se combine à l'exposé de concepts explicatifs, l'implication à la distanciation, les connaissances issues de l'expérience aux savoirs formels. Cette combinatoire constitue une caractéristique du genre réflexif tel qu'il se déploie en tout cas dans des dispositifs académiques entourant la formation pratique.



Un ethos réflexif

Aussi structuré qu'il soit par les injonctions académiques, tout entretien fonctionne en même temps comme un «petit genre de parole», ouvert, fourmillant de signes non verbaux, débordé par des paramètres psychosociaux (Volochinov, 2010), soumis à tous les aléas de la conversation ordinaire et du «sens commun». Il implique néanmoins pour l'enseignant.e en formation de se positionner par la production d'un discours cohérent: ce positionnement énonciatif implique une mise en représentation (Grize, 1996) qui atteste à la fois sa capacité à se spécialiser comme enseignant.e apte à utiliser des savoirs de référence scientifique, et sa capacité à se socialiser dans le milieu professionnel. Son énonciation renvoie ainsi à l'ethos réflexif qui articule l'ethos discursif au sens évoqué plus haut et l'ethos professionnel que l'enseignant.e en formation veut faire valoir dans son positionnement par rapport à l'agir enseignant (Dobrowolska, 2013; 2014; Mosquera, 2014; Vanhulle, 2011; 2012).

En résumé, le genre réflexif qui s'actualise dans l'interface entre les textes oraux et les textes écrits (comme par exemple, des récits d'expériences de stages accompagnés d'analyses conceptuelles et autres types de textes entrant dans des portfolios) confère à ces textes des caractéristiques compositionnelles proches: une langue dans un registre «intermédiaire» mixant les lexiques ordinaire et savant (lexique du discours professionnel); les segments de discours narratif, exposé et argumentatif; une certaine structure de présentation des problématiques; des formes d'adressage vers les formateurs-évaluateurs; une énonciation qui se donne à la fois comme parole réflexive singulière et comme position dans un devenir social.

L'exercice de la problématisation dans l'entretien de stage

La présentation d'une problématique professionnelle par Mia évoquée dans cette partie, constitue un exemple concret de l'utilisation et de l'adaptation du discours de la stagiaire au genre réflexif demandé. Elle manœuvre à l'intérieur de ce genre pour rendre compte de ses capacités d'analyse et de réflexion. Sa problématique s'organise de la manière suivante: introduction et explicitation de la problématique; présentation de trois exemples (chaque exemple constitue une partie en soi); synthèse intermédiaire; présentation du quatrième exemple; conclusion et clôture de la problématique. Nous présentons ci-dessous un des exemples analysés par Mia.



Structure de la problématique	Etapes de la construction discursive de l'analyse de Mia		Contenu : prise de parole de Mia
Deuxième exemple	Introduction de l'exemple		«par exemple dans une activité MMF»
	Description de la situation concrète	explication de l'objectif de l'activité	«parce que je me suis dit que ça va être intéressant pour eux de confronter les opinions»
		identification du problème	«mais le problème c'est que ...»
	Analyse de la situation concrète	réflexion sur l'activité avec une formalisation	«ça a pris beaucoup de temps (...) la mise en place a pris plus de temps que l'activité»
		explication de l'apport de T	«après j'ai discuté avec T»
		explication de la régulation effectuée	«donc j'ai refait la même chose mais avec tous ensemble et tout le monde a pu participer et c'était rapide»
		réflexion sur l'activité	«j'ai prévu de faire du collectif mais c'était pas adapté dans cette situation»
	Vers la généralisation d'une situation spécifique dans l'activité enseignante	formulation d'un savoir professionnel	«j'ai pris conscience qu'il faut alterner et que l'individuel c'est quand on veut reprendre l'exercice pour pointer leur savoir»
		explication de l'apport de T	«après la discussion avec T»
		apport d'un savoir académique	«pour pouvoir réguler après différencier»
		réflexion sur les élèves	«pour adapter la leçon pour eux»

L'analyse du discours de Mia permet de remarquer que sa présentation se divise en trois parties sans compter l'introduction de l'exemple : d'abord une description de ses actions concrètes ou telles qu'«expérientiées» dans les circonstances contextuelles ; ensuite l'analyse de cette situation ; et finalement une réflexion débouchant sur une généralisation d'un aspect important de l'activité enseignante : la différenciation au service de la régulation des apprentissages des élèves. Chaque partie se compose également des sous-parties, ce qui fait que tant la description que l'analyse sont très détaillées et complètes. La focale de la stagiaire se déplace en opérant des va-et-vient entre les aspects techniques de l'activité (pourquoi ça marche ou pas ?) et les besoins des élèves (qu'est-ce qui est adapté aux élèves ?). La reconfiguration sémiotique - description et analyse précises d'un événement concret - contribue à la mise en représentation d'une situation de travail récurrente, notamment par la formulation d'un savoir professionnel autour de la gestion des tâches demandées aux élèves aux niveaux collectif et individuel. Les deux concepts évoqués : «réguler» et «différencier» paraissent, à la fois, appuyer le fondement du savoir formulé et fonctionnent comme lien entre la théorie et la pratique. Nous remarquons aussi l'importance des apports de T et des discussions avec cette formatrice, évoqués par Mia deux fois dans l'exemple, en vue du développement de la réflexion de la stagiaire.



Discussion en guise de conclusion

En formation, faire parler à propos de ses expériences et des savoirs ou des apprentissages qui en découlent, c'est installer une médiation langagière – externe par la consigne, interne par la manière dont la personne s'approprie la consigne. Elle ne se limite pas à un usage communicationnel et expressif du langage pour objectiver des expériences avec l'appui de notions ou de théories. Communiquer l'expérience, exprimer comment on la vit et interprète, l'analyser avec des concepts scientifiques, cela ne transforme pas *de facto* l'expérience en connaissance. La nature de cette médiation est plus complexe, car elle engage la personne dans un travail de sémiotisation. Ce travail consiste à configurer son inscription propre dans l'activité professionnelle et dans un devenir singulier en même temps que socialement incarné.

En nous référant à Margolinas (2012), si la présentation de la problématique par l'étudiant.e lui est entièrement dévolue, elle se situe en même temps dans un « milieu » didactique. Celui-ci s'avère très variable selon les entretiens, du plus « lâche » au plus « structuré ». De fait, les résultats de nos analyses des discours échangés dans les entretiens tendent à montrer que c'est dans le cas d'entretiens très structurés en même temps qu'ancrés dans les situations rapportées et analysées par et avec le stagiaire, que les savoirs professionnels sont le plus et le « mieux » institutionnalisés – entendons rapidement par là que les entretiens débouchent sur des énoncés propres à cerner, expérience faite, des fondements organisateurs de l'activité enseignante.

Dans cette ligne, la manière dont nous relierons *connaissance et savoir* rejoint les propositions de Margolinas (id.). Pour nous, le savoir transforme un processus naturel inhérent à toute activité humaine de connaissance au contact de l'expérience, en un processus de construction d'un rapport du sujet à soi, à l'activité et aux savoirs qui la fondent. Ce processus « artificiel » de formalisation de savoirs professionnels tend donc – en principe – à institutionnaliser certains éléments de connaissance liés à certains éléments de l'expérience à travers un certain cadre d'analyse, donnant lieu à un certain texte. En s'énonçant dans le langage et, plus particulièrement, dans un certain genre textuel interactionnel, le savoir professionnel (SP) se détache de l'expérience et réoriente potentiellement les systèmes de représentations du sujet en formation. Ce processus d'institutionnalisation peut alors enclencher une certaine appropriation par le sujet du SP qui l'inscrit dans un processus socio-historique (Rey, 2007).

L'une des thèses proposées par Rey était la suivante : « aux formes de transmission traditionnelles par imitation, compagnonnage, apprentissage sur le tas, collaboration dans l'accomplissement de tâches sociales, s'oppose le mode de transmission scolaire, notamment en ce qu'il s'exerce à l'écart des pratiques sociales » (Rey, 2014, thèse n°1). Nous arguons que l'entretien de stage peut fonctionner comme un artefact fondé sur la médiation langagière, pour dépasser à la fois la normalisation par le compagnonnage et la



normalisation par les discours scientifiques ou prescriptifs qui sont transmis dans la formation académique. Dans cette perspective, le texte qui se construit dans une quête de cohérence et de sens entre formés et formateurs au fil de l'entretien, est loin d'être un objet figé et réifié. S'il impose en partie «des modalités de construction de sens très différentes de celles de la vie courante» (thèse n° 4), il est en même temps vivant, dynamique : *energeia* (Coseriu, 2001), fruit de la créativité inhérente à l'activité langagière (Bota, 2008). Et cela vaut aussi pour les textes qui s'écrivent en formation, chargés des voix d'autrui (auteurs de référence, formateurs marquants dans la trajectoire des stages, et autres rencontres significatives).

Il y va de la compétence des formateurs à accompagner le déploiement de la parole des enseignant.e.s en formation dans l'élaboration conjointe de textes sur l'activité professionnelle selon un désir partagé : non pas de fixer définitivement les savoirs qui la composent, mais d'institutionnaliser des énoncés praxéologiques pour les possibilités qu'ils ouvrent, pour leur caractère déclencheur d'un devenir potentiel. Sans cela l'exercice pour lui-même, non investi de signification autre que l'adaptation à la demande académique, risque d'inhiber toute perspective développementale - donnant alors raison aux critiques de Foucault (1975) invoquées par Rey (ici même) concernant «l'exercice, tel qu'on le rencontre à l'école et à l'armée, comme entraînement systématique à une action très parcellaire». Au contraire, c'est la possibilité de développement contenue dans l'exercice du genre réflexif qui est à privilégier : si «les filiations historiques des tâches scolaires servent de repères pour penser aujourd'hui l'usage que nous faisons des tâches assignées aux élèves dans nos écoles» (Rey), alors pensons-les de manière à aider nos enseignant.e.s en formation à s'énoncer comme sujets inscrits dans l'histoire de leur profession, dont l'écriture est toujours à poursuivre dans l'activité et ses langages.



Références

- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera, S. & Tominska, E. (à paraître). Interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formations. In K. Balslev, S. Cartaud-Ciavaldini, L. Filliettaz & I. Vinatier (Ed.), *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours*? Paris : L'Harmattan.
- Bota, C. (2008). Eugenio Coseriu : linguistique et philosophie du langage, un modèle complexe du fonctionnement langagier. In *Texto ! En ligne. Parutions et trésors*. URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=102>
- Boutet, J. (2005). Genres de discours et activités de travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications* (pp. 19-35). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Branca-Rosoff, S. (1999). Types, modes et genres : entre langue et discours. *Langages et Sociétés*, 87, 5-24.
- Coseriu, E. (1968/2001). *L'homme et son langage*. Louvain-Paris : Peeters.
- De Fornel, M. & Quéré, L. (1999). *La logique des situations*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dobrowolska, D. (2013). *Analyse des mises en discours de problématiques professionnelles par des enseignants en formation lors des entretiens de stage*. FPSE. Université de Genève. Canevas de thèse non publié.
- Dobrowolska, D. (2014, septembre). *Ethos discursif dans les problématiques professionnelles chez les enseignants en formation*. Communication présentée à l'Applied Linguistics and Professional Practice, Genève.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF.
- Husianycia, M. (2013). «Genre» ou «type» de discours? Une dimension à explorer pour l'étude du langage dans des situations de travail. *Pratiques*, 157-158, 133-152.
- Koester, A. (2001). *The language of work*. London : Routledge.
- Lenoir, Y. & Tupin, F. (Ed.) (2011). Revisiter la notion de situation : approches plurielles. *Recherches en Education*, 12 (Nov. 2011).
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Points.
- Margolin, C. (2012). Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières?. In Ph. Losego (Ed.), *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières?* (pp. 16-44). Lausanne : Haute Ecole pédagogique de Lausanne.
- Margolin, C. (2014). *Situations, savoirs et connaissances... comme lieux de rencontre?* Journée d'étude du Conseil académique des hautes écoles romandes de formation des enseignant.e.s (CAHR, R & D), 23 mai 2014, IUFE – Genève.
- Mosquera, S. (2014, septembre). *Rencontres, ruptures et réélaborations des savoirs professionnels d'un enseignant débutant : analyse de leur transition entre la formation initiale et l'entrée dans le métier*. Communication présentée à l'Applied Linguistics and Professional Practice, Genève.
- Rey, B. (2014). *Tâches, devoirs, exercices : des constructions historico-sociales*. Journée d'étude du Conseil académique des hautes écoles romandes de formation des enseignant.e.s (CAHR, R & D), 23 mai 2014, IUFE – Genève.
- Rey, B. (2007). Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ?, in M. Durand & M. Fabre (Ed.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 171-190). Paris : L'Harmattan.
- Université de Genève (2011). *Stages en responsabilité. Document d'accompagnement 2011-2012*. Genève : FPSE.



- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Scripta*, 15(28), 145-170.
- Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique : le cas des stages en enseignement. In E. Bourgeois & M. Durand (Ed.), *Apprendre au travail* (pp. 167-175). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Voloshinov, V. (2010). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Limoges : Lambert Lucas.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.