



Balslev, K. & Gagnon, R. (2019). Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 7-13. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2019.276>

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



© Kristine Balslev, Roxane Gagnon, 2019



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

# Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs



a b c ☀ d s ☀ a b c ☀

Kristine Balslev  
et Roxane Gagnon

N°25 2019

**Comité de rédaction**

Isabelle Caprani, IFFP  
Pierre-François Coen, HEP Fribourg  
Michele Egloff, SUPSI  
Fabio Di Giacomo, HEP Valais  
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE  
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE  
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg  
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud  
Bernard Wentzel, IRDP

**Comité scientifique**

Bernard Baumberger, HEP Lausanne  
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa  
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne  
Cecilia Borgès, Université de Montréal  
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg  
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur  
Serge Dégagné, Université Laval  
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut  
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone  
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE  
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke  
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane  
Thierry Karsenti, Université de Montréal  
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II  
Matthis Behrens, IRDP  
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève  
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais  
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté  
Sabine Vanhulle, Université de Genève

**Coordinateurs du N°25**

Kristine Balslev / Kristine.Balslev@unige.ch  
Roxane Gagon / roxane.gagnon@hepl.ch

**Rédacteur responsable**

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

**Secrétariat scientifique**

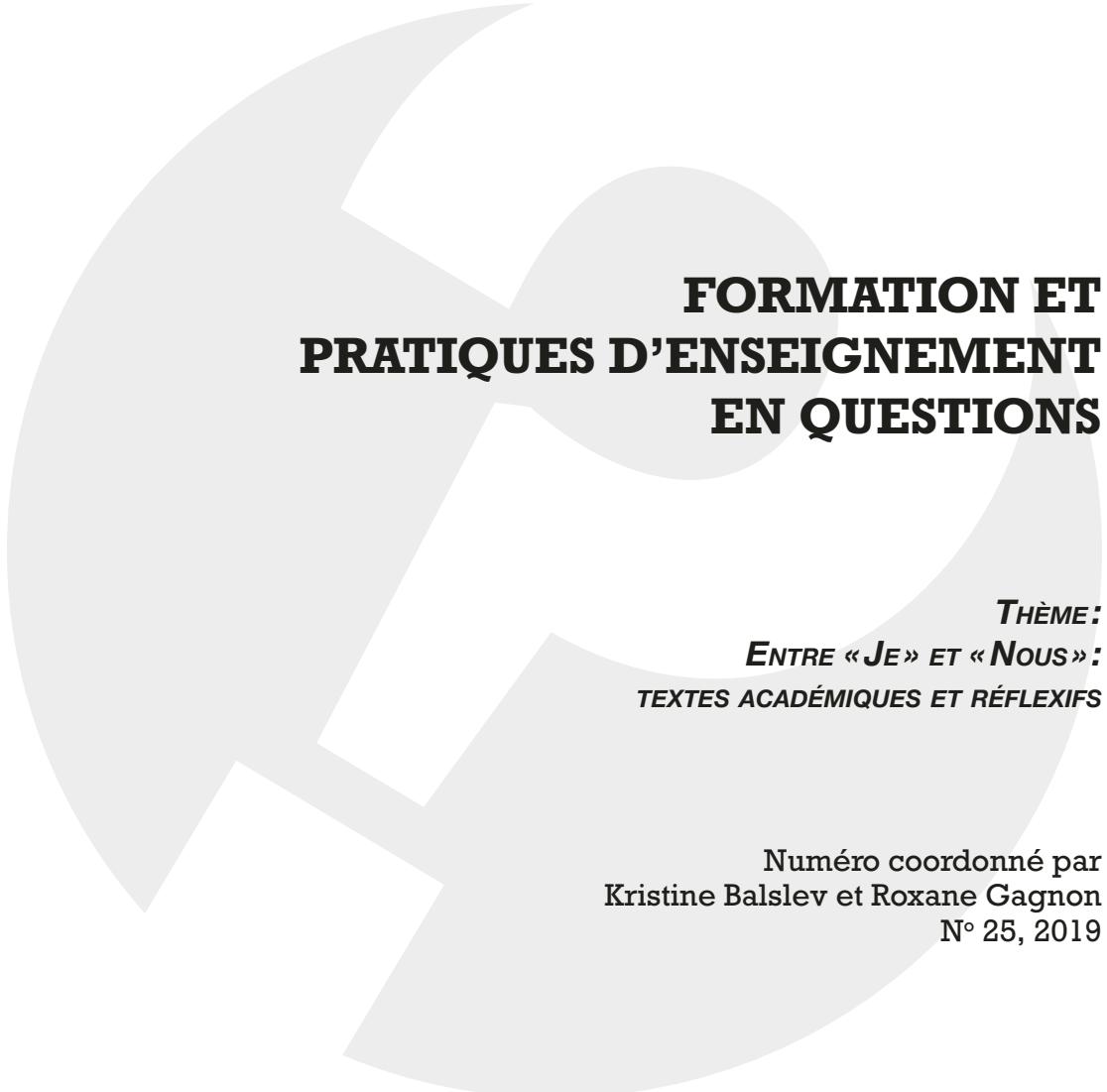
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

**Secrétariat de la revue**

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »  
Haute école pédagogique de Fribourg  
Rue de Morat 36  
CH - 1700 Fribourg

**Edition**

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation  
des enseignant.e.s (CAHR)



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

**THÈME:  
ENTRE «*JE*» ET «*Nous*»:  
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**

Numéro coordonné par  
Kristine Balslev et Roxane Gagnon  
N° 25, 2019

### **Comité de lecture**

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)  
Francine Chainé, Université Laval (Canada)  
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)  
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)  
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)  
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)  
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)  
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)  
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)  
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)  
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)  
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## **Thème : Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs**

Numéro coordonné par  
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

### **TABLE DES MATIERES**

#### *Introduction*

Kristine Balslev et Roxane Gagnon

7

#### **Axe 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE**

*L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner*

Anne Clerc-Georgy

17

*La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants*

Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey

33

*L'insolence comme forme de réflexivité scientifique*

Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias

49

#### **Axe 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADEMIQUE ET RÉFLEXIVE**

*L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité*

Didier Colin

69

*Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire*

Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März

79

*Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire*

Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt

103

#### **Axe 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S**

*Ecriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive*

Laetitia Mauroux

119



---

*Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement:  
regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits*

Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter

139

*La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif?*

Roxane Gagnon & Kristine Balslev

159



**ENTRE «JE» ET «NOUS»:  
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**



## Introduction

**Kristine BALSLEV<sup>1</sup>** (Université de Genève, Suisse) et  
**Roxane GAGNON<sup>2</sup>** (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

### Textes au service du développement professionnel ?

Dans de nombreuses formations professionnelles, les textes académiques et réflexifs constituent à la fois un outil de développement professionnel et une preuve de ce développement. Sous forme de mémoire professionnel, de portfolio ou de travail d'intégration, ces dispositifs d'écriture visent «à promouvoir un futur praticien réflexif, capable de relier la théorie (essentiellement sous forme de lectures) à la pratique (sous forme d'expérience personnelle dans la classe) (...)» (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin & Crinon, 2002, p.122) tout en constituant un passage obligé pour la certification du diplôme de fin d'études. Ces écrits forment un ensemble hétérogène parfois difficile à caractériser. Ils sont tantôt qualifiés tantôt de *scientifiques*, car ils intègrent et transmettent des connaissances construites et poursuivent des visées explicatives ou prédictives. Ce sont des textes *académiques, institutionnels*, qui portent la marque de l'institution de formation d'où ils émanent. Ce sont des textes *professionnalisants*: ils intègrent une réflexion sur la pratique professionnelle dans une visée de développement. Quelles compétences et stratégies visent-ils à développer? Quels obstacles et résistances entravent la fonction réflexive de l'écriture? Quelles sont les caractéristiques communes de ces écrits de fin d'études? Quelles stratégies les étudiants mobilisent-ils pour écrire ces textes? Quels indicateurs de développement trouve-t-on dans ces textes? Voilà les interrogations que nous proposons d'aborder dans ce numéro de *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. La présente livraison de la revue s'inscrit dans la filiation du numéro 2 de 2005 (*Le mémoire pour penser sa pratique*) et du numéro hors série de 2017 sur la verbalisation: forme de verbalisations, ces textes réflexifs s'intègrent dans des dispositifs de formation visant à doter les étudiants d'une parole «plus consciente, plus exigeante» (Runtz-Christan & Coen, 2017, p.7).

### Textes traversés par des tensions

Quelles sont les caractéristiques attendues et effectives des textes de fin d'études? Ils participent à une formation «à et par la recherche» (Hofstetter, 2005) et partagent des caractéristiques propres à l'écriture de recherche:

1. Contact: Kristine.Balslev@unige.ch
2. Contact: Roxane.gagnon@hepl.ch



la construction d'un point de vue par l'intermédiaire de l'argumentation (Boch, 2013), une structure composée d'une introduction, une problématique nourrie par une recension d'écrits ou par des questions, la présentation d'une démarche d'analyse ou d'investigation et de ses résultats ou observations ainsi que d'une conclusion. Sur le plan de la textualité, les écrits scientifiques et les textes de formation ont des points communs tels que l'insertion de discours rapportés, le recours à un lexique spécialisé et la présence d'organisateurs textuels logicoargumentatifs, de titres ou de sous-titres, d'une série de marques typographiques servant la transparence du processus et la recevabilité du discours. Les textes de formation se distinguent des écrits de recherche sur d'autres aspects. Contrairement aux écrits scientifiques, ils accordent une place importante à l'expérience personnelle de l'auteur ce qui rend difficile l'effacement énonciatif caractérisant les textes scientifiques, où le «je» déictique (Boch, 2013) - avec une identité sociale et physique - est absent. Autrement dit, le «je» épistémique doit s'appuyer sur le «je» de l'expérience tout en s'en démarquant (Nonnon, 2002, p.34). Ces textes constituent en quelque sorte des «textes hésitants», font état de «tâtonnements heuristiques» (Nonnon, 2002, p.36), en ce qu'ils incluent des changements de plans énonciatifs : ils articulent à la fois logique de la découverte et logique de la présentation et récit de l'expérience menée et discours sur celle-ci (Boch & Rinck, 2010 ; Balslev & Gagnon, 2016). Ces textes de formation mobilisent donc des postures énonciatives diverses et font cohabiter des points de vue différents, voire divergents. Pour Vanhulle, Dobrowolska & Mosquera (2015), les textes réflexifs impliquent une activité langagièrre «qui a pour fonction de soutenir la fusion sémiologique entre les dimensions pratiques et les dimensions conceptuelles de l'activité professionnelle» (p.116).

Ajoutons à cela que ces textes s'intègrent «dans des situations où l'écrit et l'oral sont intriqués et appellent des conduites mixtes» (Nonnon, 2017, p.19) : la soutenance orale vient compléter le mémoire professionnel écrit, le dossier de formation fait l'objet d'un entretien avec le formateur... Ces échanges oraux ne sont pas anodins : l'accompagnement ou la direction du travail se fait en grande partie à l'oral et participe aussi au développement professionnel des formés ; la soutenance constitue l'épreuve orale finale du processus, dotée de structures typiques, elle s'associe aussi avec certaines conventions. Dans le cas des soutenances de mémoire, la soutenance et la discussion qui s'en suit comptent dans l'évaluation autant que le travail écrit. On considère donc que l'oral, comme l'écrit, constitue soit un outil, soit une preuve de développement professionnel.

Au vu de la place et de la diversité de ces écrits et de ces oraux dans les divers programmes de formation à l'enseignement, il importe d'en clarifier les tenants et les aboutissants. Quelles caractéristiques, quels formats de texte servent au mieux le développement professionnel ? Comment favoriser en formation le développement de ces écrits et de ces oraux réflexifs ? Quelles sont les pratiques actuelles de formation relatives à ces textes ? Quelles sont les prescriptions, les attentes autour de ces écrits professionnels ?



Cette série de questions a orienté deux journées d'étude qui ont eu lieu à la HEP Vaud en septembre 2018<sup>3</sup>. Le présent numéro regroupe pour la plupart des textes d'intervenant·e·s à ces deux journées qui ont désiré prolonger la réflexion avec nous. Trois angles d'approche y sont abordés : les *obstacles et les conditions favorables à la réflexivité* ; les *dispositifs de formation à l'écriture académique et réflexive* ; *l'analyse des textes oraux et écrits produits par les étudiant·e·s*.

## Les obstacles et les conditions favorables à la réflexivité

L'utilisation des textes réflexifs en tant qu'instrument au service du développement rencontre des obstacles. Le premier concerne la dimension instrumentale de l'écriture réflexive. Peu de formations initiales à l'enseignement proposent des cours d'écriture scientifique ou réflexive (Reuter, 1998). Ce qui signifie que l'écriture réflexive est utilisée en tant qu'instrument par des personnes maitrisant parfois mal ce dernier (Clerc-Georgy, 2014). Ajoutons à cela que le rapport à l'écriture des étudiants n'est pas toujours compatible avec l'idée d'un outil au service du développement : notamment quand les formés voient dans l'écriture uniquement un moyen de montrer à leurs formateurs les compétences apprises (Clerc-Georgy & Vanini de Carlo, 2014) ou à adopter un discours académique sans rapport avec les pratiques et principalement à visée de socialisation professionnelle (Ricard-Fersing et al., 2002). Cette lacune de formation débouche sur un manque de langage commun entre formateurs et étudiants, ce qui aboutit à des conceptions variées de notions comme celui de problématisation (Nonnon, 2002), et génère son lot de malentendus (Maulini, Capitanescu & Veuthey, 2018). Ce n'est donc pas à n'importe quelles conditions que l'écrit ou l'oral réflexif devient un instrument au service du développement professionnel. Ce numéro vise à discuter les obstacles et résistances qui empêchent l'écriture de véritablement exercer une fonction réflexive et – corolairement – les conditions qui favorisent cette fonction réflexive.

Trois articles s'inscrivent dans cette perspective.

**Anne Clerc-Georgy** s'appuyant sur les résultats de plusieurs de ses recherches antérieures met en évidence que si l'écriture en formation est souvent considérée comme un levier du développement professionnel des futurs enseignant·e·s elle peut en réalité constituer un obstacle, notamment pour les étudiant·e·s ne maitrisant pas les compétences littéraciées requises. Ainsi le problème principal réside dans l'absence d'enseignement à l'écriture réflexive et aux injonctions paradoxales auxquelles font face les étudiant·e·s.

**Andreea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey** considèrent que le cadre «convivialiste» de la formation, à savoir un cadre effaçant les antagonismes et valorisant les compromis et la bienveillance, au détriment des rapports de force et des conflits, constitue une limite à une véritable pensée réflexive. Pour contrer ce phénomène et

3. *Les écrits réflexifs de fin de formation*, Scientific Exchanges (FNS, IZSEZO\_180427).



créer des conflits cognitifs chez les étudiant·e·s, les auteur·e·s en prenant appui sur leurs expériences dans la formation des enseignant·e·s, proposent différents moyens d'introduire de la controverse dans les interactions de formation et les dispositifs d'alternance.

**Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias** mettent en question les règles de production des connaissances scientifiques en argumentant que ces règles laissent peu de place à l'expérience des chercheurs et chercheuses dans le développement de leur réflexivité. Selon elles, les règles de production scientifique ne permettent pas d'interroger l'ordre des choses et certaines conceptions de l'activité scientifique empêchent les étudiant·e·s de répondre aux questions qu'ils ou elles se posent. Deux concepts sont au cœur de leur contribution: celui d'autorisation et celui d'insolence. Elles illustrent plusieurs actes d'insolence en prenant appui sur des travaux de mémoire ou de thèse dans lesquels des étudiantes se sont autorisées à interroger des conventions liées à l'écriture ou aux pratiques de recherche.

### **Dispositifs de formation à l'écriture académique et réflexive**

Comment se caractérisent les dispositifs de formation qui intègrent ces écrits à visée réflexive? Des travaux récents sur la question (Bronckart, 2008; Mayen, 2009; Vanhulle, 2009; Clerc-Georgy & Ducrey Monnier, 2013; Gagnon & Laurens, 2017) mettent en évidence quelques principes de conception: la prise en compte de la nature composite des savoirs de la formation dans la conception de dispositif à visée réflexive; des possibilités d'interpréter l'activité professionnelle de manière située, en contexte; des occasions de prise de conscience par le formé de sa position dans le débat social autour de sa profession; des possibilités de rétroactions de la part du formateur en vue d'obtenir de nouvelles significations à ses actes propres et à son travail pour une restructuration des significations antérieures. Ces écrits constituent ainsi des moments d'explicitation de la pratique engendrant des situations génératrices de tensions entre les concepts, conceptions des formés et les concepts, conceptions apportées par la formation. Se situant dans la perspective de la littératie universitaire (Reuter, 2012), considérant que la lecture et l'écriture nécessitent un enseignement à tous les niveaux de la formation et que le genre réflexif est peu enseigné (Messier & Lafontaine, 2016), trois articles traitent de dispositifs mis en place pour accompagner les étudiant·e·s et les former à l'écriture réflexive.

**Didier Colin** propose un dispositif visant à doter les étudiant·e·s de capacités à s'auctoriser. La mise en place de ce dispositif repose sur un constat interpellant: la majorité des étudiant·e·s interrogés dans le cadre d'une formation en Lettres déclarent ne pas se sentir auteurs de leur mémoire, et ne pas s'y investir. Ce constat a amené l'auteur à élaborer un dispositif dans lequel les étudiant·e·s sont amenés à revoir leurs conceptions de l'auteur, pour remplacer l'image du créatif, de l'artiste par celle de chef d'orchestre ou de l'animateur de débat sérieux. Ce changement de conception met en évidence qu'écrire un mémoire professionnel consiste avant tout à gérer une polyphonie discursive.



**Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März** constatent que les formations à l'enseignement sollicitent de la réflexivité chez leurs étudiant·e·s, mais sans proposer un accompagnement à la posture réflexive. Afin de combler cette lacune, un dispositif a été mis en place. La contribution vise à comprendre le fonctionnement de ce dispositif et ses effets sur les étudiant·e·s en matière de réflexivité. Les cadres théoriques à la base du dispositif sont présentés et les portfolios réalisés dans ce cadre sont analysés suivant une grille traitant de contenus, des formats textuels proposés et la focalisation à partir de laquelle les étudiants ont organisé leur production. Cette analyse les conduit à dégager puis caractériser trois profils étudiants.

**Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt** décrivent une activité de formation visant à développer des compétences en littératie universitaire auprès d'étudiant·e·s en enseignement primaire et secondaire. Centrée sur le genre textuel – un concept fondamental de la didactique du français –, l'activité est conçue pour permettre l'appropriation des caractéristiques d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical et graphiques de genres de textes contrastés. À l'instar de Schneuwly (1995), les chercheuses québécoises mobilisent le genre comme un *mégaoutil*: en plus de hausser le niveau de littératie universitaire des futur·e·s enseignant·e·s, le genre les rend plus autonomes dans leurs tâches de lecture et d'écriture

### **Analyse des textes oraux et écrits produits par les étudiant·e·s**

Que montrent les textes réflexifs des stratégies, des difficultés et du développement professionnel des étudiant·e·s? Dans une livraison antérieure de la revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, à propos du mémoire professionnel: Akkari et Rudaz (2005) mettent en évidence plusieurs tensions inhérentes aux textes réflexifs de fin d'études: tension entre une «centration sur le produit ou sur le processus»; tension entre «écriture du mémoire comme une fonction instrumentale d'exposition» ou comme «aventure de l'écriture impliquant conscientisation, distanciation et réflexivité»; tension «entre trajectoire personnelle et socialisation professionnelle» (p.7). Étant des genres ouverts (Vanhulle, 2016) et peu codés (Crinon & Guigue, 2002), les textes réflexifs donnent lieu à une variété importante de productions textuelles et amènent les étudiant·e·s à se référer à d'autres genres. Ces tensions et particularités sont perceptibles dans les textes produits par les étudiant·e·s. L'analyse de ces textes permet de mieux comprendre comment les étudiant·e·s gèrent la nouveauté et la complexité de ces textes, de cerner les difficultés qu'ils rencontrent, et de dégager de manière plus détaillée les caractéristiques du genre réflexif. Cette analyse permet, *in fine*, d'expliciter les indicateurs d'un développement professionnel.

Trois contributions s'inscrivent dans cette approche.

**Laetitia Mauroux** examine les dossiers de formation des futur·e·s enseignant·e·s primaire de manière à voir comment leur posture professionnelle réflexive se développe. L'analyse de contenus qu'elle met en place



pointe une série de thèmes : les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, l'articulation théorie-pratique ; les processus d'apprentissage des élèves et la métacognition. Elle montre que l'écriture réflexive constitue un vecteur du développement d'une posture professionnelle réflexive, car elle conduit les étudiant·e·s à reconnaître l'importance de valoriser et de mobiliser les savoirs théoriques, didactiques ou transversaux.

**Julie Babin, Godelieve Debeurme et Olivier Dezutter** constatent que les mémoires professionnels représentent pour les étudiant·e·s un genre nouveau et soulèvent plusieurs défis rédactionnels importants. Ils analysent de manière qualitative et quantitative les mémoires de 18 étudiant·e·s ainsi que les documents institutionnels proposés aux étudiant·e·s. L'analyse de plusieurs éléments, notamment la macroorganisation, les séquences textuelles ou le système énonciatif, révèle que si les étudiant·e·s sont dans l'ensemble suffisamment outillés pour écrire leur mémoire professionnel, ils sont démunis pour assurer une cohérence textuelle et maîtriser le système énonciatif.

**Roxane Gagnon et Kristine Balslev** se focalisent sur une étape intermédiaire de la rédaction du travail de fin d'études, la soutenance orale du projet de mémoire. Elles interrogent la portée de cette étape sur l'ensemble du processus de rédaction-conception du projet de recherche professionnel. Grâce à l'analyse de présentations orales et de dossiers écrits d'étudiantes, elles dégagent les caractéristiques de ce texte oral. Cette présentation orale s'articule de façon étroite à une production écrite, ce qui donne à voir la part et l'articulation des deux modalités dans le processus d'élaboration du texte final. Enfin, elles explicitent en quoi la soutenance orale de projet peut être considérée comme un type d'oral réflexif.

Les contributions de ce numéro de *Formation et pratiques d'enseignement en question* pointent une série d'obstacles à l'écriture réflexive et académique : le manque de compétences littéraciques d'une partie des étudiant·e·s, les standards de l'écriture scientifique incompatibles avec le désir et la liberté de penser, ou encore une approche « convivialiste » empêchant les conflits cognitifs. Ces lacunes peuvent être contrées par des actions de formation concertées. La description et l'analyse de dispositifs montrent l'ingéniosité mise en place par des formateurs-chercheurs en vue d'offrir des conditions favorables à l'auctorialité, à la maîtrise du concept de genre textuel, ou encore à la mobilisation de différentes postures face à des pratiques enseignantes, aspects fortement liés à la réflexivité. L'analyse des productions des étudiant·e·s au sein de ces dispositifs montre les compétences scripturales maîtrisées, mais aussi celles faisant défaut dans la mobilisation de la réflexivité, les indices de l'adoption d'une posture réflexive, ou encore la manière dont les étudiant·e·s articulent des éléments issus de leur pratique avec des références théoriques dans les présentations orales. Certaines de nos questions restent en suspens : la question de la réception de ces textes réflexifs de fin d'études, leur évaluation et leur diffusion. Des questions qui méritent d'être investiguées en vue notamment de cerner comment et en quoi les textes réflexifs aboutissent à la production de savoirs nouveaux.



## Références

- Akkari, A., & Rudaz, S. (2005). Editorial : Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 5-8.
- Balslev, K. & Gagnon, R. (2016). Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche. Dans F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (dir.), *Le Partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 99-118). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Boch, F., & Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41, 5-14.
- Bronckart, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 237- 250). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel? *Forum lecture*, 1, mis en ligne le 4 mars 2014, consulté le 16.10.2019. URL: [http://www.forumlecture.ch/clerc\\_georgy\\_2014\\_1.cfm](http://www.forumlecture.ch/clerc_georgy_2014_1.cfm)
- Clerc-Georgy, A., & Ducrey-Monnier, M. (2013). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié & M. Brossard, *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (p. 281-292). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Clerc-Georgy, A., & Vanini de Carlo, K. (2014). Geste, preuve ou trace ? Écritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 215-231.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 29.
- Gagnon, R., & Laurens, V. (2017). Dispositifs d'alternance et circulation des savoirs entre institution et terrain scolaire. Dans J. Dolz & R. Gagnon, *Former à enseigner la production écrite* (p. 227-252). Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Hofstetter, R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 71-89.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A. & Veuthey, C. (2018). Rendre un texte qui donne à penser ? Les paradoxes de l'écriture académique en fin de formation des enseignant-e-s. *Questions Vives*, 30.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans Mehran, F., Vanhulle, S. & Ronveaux, Ch., *Alternances en formation* (p. 83-100). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Messier, G., & Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges Crapet: Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 37(1), 35-57.
- Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? *Spirale - Revue de Recherches en Education*, (29), 29-74.
- Nonnon, E. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Hors-Série 2, 13-31.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture scientifique. *Lidil*, 17, 11-23.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153/154, 161-176.
- Runtz-Christan, E., & Coen, P.F. (2017). Parler pour former ou se former à parler ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, Hors-Série, 2, 7-12.
- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M. J., & Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal, Québec : Les Éditions logiques.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu en savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants en formation*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, 171-172, 1-19.
- 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, 111-121.