Formation et pratiques d'enseignement en questions

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

https://fpeq.ch · ISSN: 2813-8317

Clerc-Georgy, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme levier du développement professionnel : une évidence à questionner. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 25*, 17-32. https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2019.277

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

© Anne Clerc-Georgy, 2019

Formation et pratiques d'enseignement en questions

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

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

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 scientfique
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)

http://www.revuedeshep.ch

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 Chaîné, 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 académique 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

AXE 1 :
LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE

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

Anne CLERC-GEORGY[1] (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Ce chapitre interroge le rôle et les enjeux de l'écriture dans la formation des enseignants. À partir de différentes recherches menées en Suisse romande à ce sujet, différentes dimensions seront explorées. L'écriture en formation, souvent considérée comme levier du développement professionnel des futurs enseignants, se révèle en réalité potentiellement un obstacle à la formation pour les étudiants qui ne maîtrisent pas les compétences littéraciées requises par l'écriture scientifique ou réflexive attendue. En effet, cette absence de maîtrise conduit souvent les étudiants à l'impossibilité de s'approprier les savoirs académiques qui leur permettraient de construire des compétences réflexives. Dans cette situation, faut-il faire écrire les étudiants et à quelles conditions ?

Mots-clés : Écriture en formation, compétences littéraciées, savoirs académiques, usage du « je »

Introduction

Dans le cadre de la formation des enseignants, l'écriture est souvent considérée comme un levier de développement professionnel et son impact sur la construction des connaissances des futurs enseignants n'est guère interrogé. Dans cet article, nous allons, en référence à plusieurs recherches, proposer une réflexion quant aux conditions de l'écriture en formation et à son potentiel de développement professionnel. Cette contribution s'inscrit dans une conception du rôle de la formation comme devant participer à la réduction des inégalités scolaires. Dans ce cadre, le contenu et la forme des textes produits par les étudiants seront croisés avec d'autres dimensions comme notamment la capacité des futurs enseignants à centrer leur attention sur les apprentissages des élèves et sur la relation entre enseignement et apprentissage. Cette visée de la formation est parfois fort éloignée des raisons personnelles (souvenirs), émotionnelles (amour des enfants) qui poussent les futurs enseignants à choisir cette profession ou des conceptions de l'enseignement-apprentissage qui révèlent souvent des postures attentistes ou maturationnistes (l'enseignant doit attendre que l'enfant soit suffisamment « mûr » pour lui proposer des apprentissages) n'encourageant pas à mesurer l'impact de son enseignement sur les apprentissages des élèves.

1. Contact : anne.clerc-georgy@hepl.ch

En Suisse, les trois ans que dure la formation des enseignants font l'objet de nombreuses tensions identitaires entre métier rêvé et métier visé par l'institution, entre étudiant-stagiaire et enseignant. Ces tensions conduisent les étudiants à mettre en œuvre des dynamiques transactionnelles plus ou moins favorable à la construction de significations acceptables sur les plans personnel et institutionnel, compromis entre identités proposées et identité assumée (Dubar, 2000). Pour Riopel (2006), la conscience de se former favorise l'investissement en formation et le développement de cette identité professionnelle. Cependant, cette conscience est fortement liée à l'appropriation de savoirs académiques qui permettent à l'étudiant de se voir se (trans)former. Or, cette appropriation dépend de sa capacité à comprendre, utiliser et produire des informations écrites, ce que nous appelons compétences littéraciées (Clerc, 2013). Ces savoirs académiques sont proposés en formation comme des offres de significations (Brossard, 2002). L'appropriation de ces concepts favorise la construction de nouvelles généralisations et permet potentiellement la restructuration des concepts spontanés, construits de manière aléatoire et non consciente au gré des expériences de chacun (Vygotski, 1934/1997). Elle vise ainsi le développement du sujet (Bulea, Bota & Bronckart, 2006) et la restructuration de la pensée des futurs enseignants (Vanhulle, 2009). L'élaboration de nouvelles significations peut ainsi favoriser chez les futurs enseignants une attention plus consciente et volontaire sur certaines dimensions de l'enseignement-apprentissage et une meilleure compréhension de phénomènes propres à leur profession.

Interroger l'usage de l'écriture en formation c'est chercher à identifier l'appropriation des cadres théoriques proposés en formation et les significations construites par les étudiants. C'est aussi tenter de comprendre à quelles conditions la formation peut ou pas provoquer une évolution des conceptions spontanées des étudiants. C'est, enfin, chercher à saisir la nature des contradictions, des tensions ou des potentiels leviers ou obstacles à la mise en route de processus de formation. Or, l'activité des formés reste souvent opaque et peu de travaux traitent de l'appropriation des savoirs par les étudiants (Vanhulle et Lenoir, 2005) ou de la construction des connaissances en formation d'enseignants (Vause, 2010).

Cette contribution, basée sur les apports de plusieurs recherches, menées dans le cadre de la formation des futurs enseignants généralistes à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, se propose d'interroger l'usage de l'écriture en formation comme levier du développement professionnel.

L'écriture en formation : une évidence ?

Dans la perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997), l'écriture est considérée comme un médiateur puissant de la construction de savoirs. Pour les étudiants en formation, elle fait souvent l'objet de résistances et reste parfois réduite à sa fonction de transmission de l'information. Une recherche menée auprès de futurs enseignants en fin de formation nous a permis de montrer que la plupart des étudiants considèrent que les exigences en matière d'écriture n'ont d'autre but que de démontrer leurs acquis aux formateurs (Clerc-Georgy & Vanini De Carlo, 2014).

Dans le cadre de la formation des enseignants en Suisse romande, il est courant de demander aux étudiants de passer par l'écriture pour se former. Ils sont appelés à produire de nombreux textes de natures différentes (tenue d'un journal de bord, fiches de lecture avec conséquences sur la pratique, préparations argumentées de séquences d'enseignement, analyses de situations problématiques, récits réflexifs, bilans d'acquis…) dont la visée est essentiellement l'intégration de savoirs académiques et leur articulation avec leur pratique émergente. Cette valorisation de l'écriture n'est pas sans soulever des questions puisqu'il s'agit de les former à un métier dans lequel les praticiens n'écrivent que très peu. Les étudiants s'en plaignent, rapportant régulièrement qu'ils n'observent pas sur le terrain les pratiques d'écriture qui leur sont demandées en formation. C'est d'ailleurs un des ingrédients qui leur fait dire que la formation est déconnectée de la réalité du terrain.

Comme nous le verrons plus loin, l'écriture peut se révéler un puissant levier de formation, mais ceci ne va pas de soi, encore faudrait-il maîtriser l'usage et le sens de cet outil pour qu'il favorise la mise en œuvre de processus de formation. Par ailleurs, peut-on réellement considérer que toutes les écritures se valent ? Poursuivent les mêmes buts ? De quelles écritures parle-t-on ? Il n'est pas rare que les demandes de la formation favorisent la construction de malentendus à propos des enjeux de l'écriture en formation. S'agit-il d'écrire pour se former ou pour obtenir un bon résultat aux examens ? S'agit-il d'écrire pour revenir et réfléchir sur une expérience pratique ou pour démontrer sa prise en compte des prescriptions secondaires produites par les formateurs ? S'agit-il d'écrire pour enseigner ou seulement d'écrire pour se former ?

Enfin, l'écriture en formation met souvent les étudiants dans des situations difficiles et paradoxales. Il leur est demandé de « raconter » leur expérience et de démontrer leurs capacités à réfléchir, comprendre, analyser cette expérience dans une visée d'amélioration permanente de leur pratique. On leur demande de « dire » ce qui ne va pas, de démontrer qu'ils identifient leurs ressources (sans trop s'en vanter) et leurs difficultés. Ils comprennent qu'ils doivent faire la preuve de leurs capacités à surmonter ces difficultés. On leur demande de se raconter, de dire leurs hésitations, leurs peurs, leurs errances, mais on le fait essentiellement dans des situations d'évaluation de leurs compétences en construction. On leur demande enfin de démontrer leur capacité à prendre en compte les apprentissages des élèves, à identifier les pratiques mises en œuvre et à les analyser à l'aide des outils théoriques proposés par la formation tout en encourageant des écritures personnelles et centrées sur leur propre développement. Face à ces nombreuses injonctions souvent paradoxales, comment considérer l'écriture en formation ? Elle est ainsi souvent considérée comme un outil de formation, sans qu'on ait réellement défini de quel outil et dans quel but elle était mise en œuvre : écriture scientifique, écriture récit, écriture prise de notes, écriture réflexive… Cette absence de définition de la nature ou des différentes formes d'écritures attendues en formation explique peut-être pourquoi elles ne sont jamais enseignées en formation. Or, nous le verrons plus loin, la maîtrise ou pas de cet outil (ou de ces outils) n'est pas sans conséquence sur la nature des savoirs construits par les futurs enseignants.

L'écriture dans la perspective historico-culturelle

La formation des enseignants propose aux étudiants des outils théoriques comme autant d'offres de significations, comme des grilles d'intelligibilité des phénomènes de la pratique. Dans cette perspective, le langage, et plus particulièrement l'écriture, va potentiellement favoriser la construction de nouvelles significations, dans le sens d'un système de sens qui devrait permettre à l'étudiant de se dégager des cadres de références préconstruits pour les faire passer du statut de savoirs externes à celui d'outils de la pensée. Si l'intériorisation est un processus de transformation, le mouvement inverse l'est aussi. Les exigences liées à l'explicitation des processus de pensée dans des formes communicables contraignent la pensée, lui permettent de se réorganiser et d'augmenter ses possibilités de contrôle et d'autorégulation (Rochex, 1997). Pour Vygotski (1934/1997), le mouvement de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. «La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie (pp.430-431).

Le langage écrit s'adresse à un interlocuteur absent ou virtuel, ce qui requiert un mode de fonctionnement psychique spécifique, conscient, volontaire et réflexif, «un rapport méta-textuel à son texte» (Schneuwly, 1985). L'écriture favorise ainsi la transformation des savoirs proposés en significations. Elle permet la reconfiguration des connaissances antérieure et l'appropriation de nouveaux outils culturels tels qu'offerts par la formation à l'enseignement. L'écriture procède d'un travail conscient et volontaire (Vygotski, 1934/1997). La recherche du mot juste, le choix de la succession des idées dans l'ordre du discours, l'effort de représentation par la pensée de la situation et du destinataire et la lenteur inhérente à ce travail sont autant d'éléments propices à la construction de significations et à la réélaboration des expériences de formation.

Par ailleurs, l'expression écrite permet une certaine prise de distance d'avec le texte en construction. Elle donne ainsi naissance à la compréhension. Elle permet la négociation de sens essentielle à la construction de significations. Ces significations sont d'autant mieux appropriées que l'engagement dans cette négociation transparaît dans des discours saturés d'opérations cognitives telles que restituer, reformuler ou traduire et d'opérations réflexives telles que juger, délibérer ou négocier (Vanhulle, 2009).

Ainsi, il est possible d'accéder aux processus de formation et de développement des étudiants tels qu'ils se donnent à voir dans leurs productions écrites au travers des significations qu'ils construisent, des transformations qu'ils opèrent sur les savoirs proposés par la formation, des tensions qu'ils repèrent entre leurs conceptions préalablement construites, souvent spontanément au travers de leur parcours d'élèves et de leurs premières expériences d'enseignement, et les cadres théoriques proposés en formation et en cours d'appropriation.

L'écriture en formation des enseignants : de quelles écritures parle-t-on ?

Dans le contexte de la formation des enseignants, il est courant de regrouper les écritures produites en formation dans une catégorie générique appelée « écriture réflexive ». D'après Clerc-Georgy & Vanini De Carlo (2014) les écrits identifiés par les étudiants comme demandés en formation appartiennent principalement à deux grandes catégories. D'une part, il s'agit de dossiers de certification, souvent produits pour la certification de modules didactiques, articulés à une séquence d'enseignement prescrite par les formateurs de l'institution. D'autre part, les étudiants relèvent les écrits liés au séminaire d'intégration (journal de bord, dossier de formation et métatextes). Ni le mémoire ni la prise de note ne sont spontanément évoqués par les étudiants. Relevons aussi que d'autres genres de textes courants dans les formations tertiaires (fiches de lecture, synthèses ...) ne semblent pas être proposés, ou si peu que les étudiants les oublient. Il reste donc essentiellement des écritures appartenant à ce genre générique réflexif.

Vanhulle (2016) définit l'écriture réflexive, dans son usage académique, comme un genre qui vise le développement des enseignants selon trois axes impliquant la réflexivité : s'approprier des savoirs de référence pour la formation ; intégrer une identité professionnelle ; réguler concrètement son agir (p.2). Le genre réflexif viserait une meilleure compréhension des situations en faisant usage de savoirs académiques et dans le but de réguler ses processus de formation et sa pratique professionnelle. Il viserait donc des transformations de soi comme professionnel par le biais de l'analyse approfondie d'expériences (Vanhulle, 2016). Les concepts scientifiques fonctionnent comme médiateurs des processus de pensée, favorisant la prise de distance d'avec l'expérience.

En regardant de plus près ce qui se joue dans la production d'un texte réflexif, on peut relever que l'activité intellectuelle attendue va bien au-delà de la simple réponse à une consigne. Elle requiert une appropriation et un usage personnel de savoirs hétérogènes dans une activité qui allie simultanément activité cognitive et langagière et travail de subjectivation, d'engagement de soi, d'élaboration d'un point de vue, d'une posture, à partir desquels l'auteur peut organiser la confrontation et la mise en rapport des savoirs académiques et des savoirs construits à partir de l'expérience (Clerc, 2013). Il s'agit de produire des textes polyphoniques qui mobilisent plusieurs registres langagiers et les font dialoguer, se ressaisissant de leur opinion ou de leur expérience à la lumière des théories et des concepts proposés par la formation et revisitent ces savoirs théoriques à l'épreuve de leur expérience. Si cette forme de travail de pensée est requise par la formation, elle n'est pas enseignée. Ainsi, à l'instar de ce que Bautier et Rochex (1995) avaient montré à propos des lycéens, les étudiants en difficulté oscillent entre refus de l'exigence conceptuelle en valorisant l'expérience et leur vécu et un rapport parfois dogmatique au savoir identifié à une position d'autorité d'un auteur ou d'un professeur. Ces oscillations les conduisent souvent à adopter des positions relativistes qui ne favorisent pas le travail d'appropriation et

de confrontation des concepts. Nous avons montré que la mise en œuvre de ces processus de pensée particuliers nécessite la maîtrise de compétences littéraciées propres au genre (Clerc-Georgy, 2014) sans lesquelles les étudiants ne peuvent bénéficier du potentiel formateur de l'exercice.

Pour Vanhulle (2016), à des degrés variables, l'écriture réflexive peut favoriser la subjectivation des savoirs, une traduction des significations offertes par la formation en un discours singulier, processus subjectifs de construction de significations en articulation avec des savoirs socialement construits proposés par des dispositifs de formation, une réinterprétation des savoirs pratiques, techniques selon une logique d'action qui prend en compte les valeurs et les finalités de cette action (Vanhulle, 2009). Ces savoirs professionnels sont repérables dans le discours des enseignants (ou étudiants), dans la façon dont ces derniers convoquent les différents savoirs de référence et dont ils font usage de ces savoirs. Dans cette perspective, les savoirs professionnels sont « des énoncés en quête de formalisation de contenus » (p.167), énoncés qui font l'objet de réélaboration par le sujet. Ces savoirs professionnels ne s'acquièrent pas, ils se construisent. La subjectivation se distingue de l'*acquisition* (simple assimilation d'un savoir sans compréhension de son système de signification interne) et de l'*appropriation* (avec compréhension des liens de significations qui unissent les éléments du concept) (Vanhulle, 2005 ; Buysse et Vanhulle, 2009). La subjectivation apparaît quand le sujet donne un sens personnel au concept scientifique, qu'il peut l'expliquer avec ses propres mots, lui donner un sens propre qui respecte sa logique interne.

Le rapport à l'écriture des étudiants à l'enseignement

Dans le cadre d'une recherche sur le rapport à l'écriture des étudiants, nous avions questionné une centaine d'étudiants en fin de formation à propos des écrits produits durant leur formation et du sens qu'ils y conféraient (Clerc-Georgy & Vanini De Carlo, 2014). De l'analyse des 60 questionnaires rendus est ressorti un profil type de l'étudiant qui affirme entretenir un rapport positif à l'écriture. Tout d'abord, pour cet étudiant, l'écriture est une activité graphique esthétique, l'écriture comme beauté du geste. Ensuite, il écrit pour garder des traces de ce qui s'est passé, de ce qui a été fait, l'écriture-mémoire. Par ailleurs, il écrit pour préparer son enseignement. Enfin, l'écriture peut revêtir un caractère exutoire, écrire pour mettre sur le papier ses « coups de gueule », pour décharger ses émotions. Il est intéressant de noter que pour cet étudiant type, les contraintes (consignes) d'écriture lui gâchent le plaisir d'écrire.

En fin de formation, certains étudiants ne perçoivent de l'écriture que sa dimension graphique, ces étudiants disent aimer écrire. Pour la grande majorité des étudiants, l'écriture n'est agréable que si elle est choisie, tant dans sa forme que dans son contenu. Écrire est une activité personnelle, voire intime synonyme de poser sur le papier un déjà-là, un pré-pensé (Delcambre et Reuter, 2002), un « texte-reflet » (Barré-De Miniac, 2000). Pour cette majorité d'étudiants, l'écriture en formation ne revêt que deux fonctions : la preuve et

l'exutoire. Les dossiers de certification sont adressés aux formateurs comme preuve de la bonne application de ce qui est attendu et le journal de bord sert de défouloir ou à la limite de lieu de mémoire, trace des expériences de la formation.

Il reste une catégorie d'étudiants intéressante à signaler. En effet, un sixième des étudiants laissent transparaître dans leurs réponses des indices d'une conception de l'écriture comme un outil pour construire du sens. Or, ces étudiants sont justement ceux qui ne déclarent pas entretenir un rapport positif à l'écriture. Au contraire, ils le décrivent comme fluctuant, instable, évolutif et parfois même négatif. L'écriture construction de sens se révèle alors comme négociation entre plaisir et déplaisir, entre effort et satisfaction, entre trace et exutoire.

Les processus de formation

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous avons analysé des fiches de lectures et des bilans annuels de formation produits par 14 étudiantes durant leurs trois ans de formation. (Clerc, 2013). Les analyses plus fines de ces deux genres de productions écrites (analyse du discours et analyse du contenu) nous ont permis d'identifier différents parcours de formation, c'est-à-dire différentes formes d'évolution entre les productions annuelles des étudiants (Clerc-Georgy, 2013; 2014). Ces parcours sont liés aux compétences littéraciées des étudiants et à la nature de leur appropriation des savoirs théoriques proposés par la formation. L'analyse des bilans nous a permis d'identifier trois catégories de textes dans lesquels ces étudiantes rendent visibles leurs processus de formation, leur posture et leur rapport à la théorie et à la pratique.

La première catégorie est constituée de textes dans lesquels ces étudiantes accumulent, juxtaposent des affirmations au sujet de leur formation (*je sais que dans ma classe, je pratiquerai régulièrement la métacognition*), leur opinion (*je pense que l'inégalité sera toujours présente en classe, malgré les efforts effectués)*, des apports plus théoriques de la formation restitués de manière souvent erronée (*en effet, les élèves en échec ont tendance à éviter le conflit cognitif pour ne pas voir qu'ils ont tort)* et produisent des éléments de récits de leurs expériences. Le discours de ces étudiantes est centré sur ce qui est fait ou à faire. Ces textes ne contiennent pas ou très peu de références à des contenus de formation, le discours est essentiellement autoréférencé. Les énoncés sont empilés et les opérations de pensée relèvent de la restitution ou de la description. Elles sont révélatrices d'un apprentissage en surface (Marton, Quifang & Nagle, 1996). Les étudiantes dont les productions appartiennent à cette catégorie ne répondent pas aux attentes de la formation du point de vue des compétences littéraciées et sont généralement à la recherche de «recettes» à appliquer dans leur pratique. Ces étudiantes ne semblent s'approprier aucun savoir théorique proposé qu'elles considèrent souvent comme des opinions qu'elles adoptent ou rejettent en fonction de leurs propres opinions. Elles ne progressent pas ou que très peu dans leur écriture durant les trois ans et construisant essentiellement des certitudes peu propices à la réduction des

inégalités scolaires (Crinon, Marin & Bautier, 2008). Dans leurs fiches de lecture, ces étudiantes semblent souvent renvoyer la responsabilité des difficultés des élèves à leurs familles ou déplorer les différences sociales (*les livres et autres jeux éducatifs sont présents dans un grand nombre de familles, mais pas dans toutes, ce qui fonde des inégalités)*, alors que dans l'ouvrage de référence, les auteurs proposent plutôt d'enseigner à l'école, et à tous les élèves, les outils requis par l'apprentissage scolaire.

La deuxième catégorie est constituée de textes dans lesquels les étudiantes traduisent ce qu'elles ont compris des apports de la formation en prescriptions pour la pratique. Ces étudiantes tentent des articulations entre les différents apports de la formation. Leur discours est souvent centré sur les difficultés qu'elles rencontrent (*Cependant, après mes lectures sur le sens, il me reste toujours un point d'interrogation : comment donner du sens au moment présent sans invoquer le futur qui n'est pas concret aux yeux des élèves ?*). Les références sont externes, mais le plus souvent traduites ou transformées, sans que ce travail ne les conduise à des compréhensions erronées. Les opérations de pensée privilégiées sont de l'ordre de la reformulation, de l'exemplification et de l'explication (*Je pense qu'en faisant expliciter les enfants, ils prennent plus conscience de leurs stratégies, de leur façon de procéder et de ce fait, apprennent mieux*). Les énoncés explicatifs reformulent des contenus de cours et convoquent des éléments issus de la pratique pour les exemplifier ou pour justifier certains acquis de formation. Relevons que l'explication, quand elle est entreprise à partir de plusieurs points de départ conceptuels, peut être considérée comme un indice de maîtrise des savoirs (Brossard, 2004). Les étudiantes dont les textes appartiennent à cette catégorie sont celles qui progressent le plus durant leur formation. Leurs compétences littéraciées sont en construction et leurs productions évoluent durant les trois ans de formation. Les productions de ces étudiantes témoignent d'un réel effort d'appropriation des savoirs théoriques de la formation notamment par le fait qu'elles tentent de les traduire de façon à les rendre « applicables » à la pratique. Si en début de formation ces traductions s'expriment sous forme de prescriptions (*Il faut expliquer clairement aux élèves quelles sont nos attentes*), elles évoluent et se transforment petit à petit en conseils ouverts pour leur pratique future (*Je pense, que désormais, j'essayerai de poser un maximum de questions métacognitives aux élèves afin de comprendre ce qui se passe réellement dans leur tête*). L'investissement de ces étudiantes leur permet de progresser, leurs acquis laissent de plus en plus apparaître un réel souci de permettre aux élèves de réussir leurs apprentissages.

La troisième catégorie de textes réunit des textes produits par des étudiantes qui questionnent les apports de la formation, les reformulent, les négocient et les font dialoguer (*Que faire alors pour aider un tel élève ? Je suis bien consciente du fait qu'il faille poser les questions au bon moment et bien les formuler, je sais aussi qu'il faut lier ces questions à une situation concrète. Mais dans ce cas-là, je me suis retrouvée complètement désarmée*). Il s'agit cette fois de textes polyphoniques dans lesquels les étudiantes adoptent un point de vue exotopique sur des dimensions de la pratique et, plus particulièrement sur les relations entre enseignement et apprentissage puis sur les savoirs comme médiateurs

du développement. Dans ces textes, les étudiantes s'instituent comme énonciatrices à l'intérieur d'une communauté, prennent part au débat comme sujets qui visent à donner les raisons de leurs choix (Bernié, 2002). Les opérations de pensée mises en œuvre par ces étudiantes sont de l'ordre de l'analyse, de la discussion, de la critique et de la négociation. L'énonciation des tensions provoquées par la formation révèle des processus d'appropriation des savoirs de la formation. Les textes qui s'insèrent dans cette catégorie sont le fait d'étudiantes qui répondent aux exigences de la formation en matière de compétences littéraciées. Les étudiantes dont les productions appartiennent à cette catégorie s'approprient les savoirs théoriques proposés par la formation, les questionnent, les comparent à leurs conceptions spontanées. Certaines les abordent clairement comme des outils pour penser, comprendre, analyser ou conceptualiser leur future profession. Ces étudiantes construisent des possibles de la pensée et démontrent une réelle conscience de leurs processus de formation. Elles se voient se former.

Usages du «je» dans les textes académiques

Toujours dans le cadre de notre recherche doctorale, l'analyse des fiches de lectures rédigées par les mêmes étudiantes que celles qui ont produit les bilans réflexifs annuels montre que certaines d'entre elles écrivent en «je» alors que ceci ne fait pas partie des normes attendues du genre de texte en question. Une analyse plus fine du discours et du contenu thématique fait ressortir que cet usage du «je» dans un texte de nature scientifique peut avoir des conséquences totalement différentes. Ce «je» est parfois investi de manière favorable, quand il permet à l'étudiante de prendre conscience des tensions provoquées par la formation et de négocier les significations qu'elle est en train de construire. C'est le cas des étudiantes qui appartiennent à la troisième catégorie évoquée plus haut, celles qui produisent des textes réflexifs appropriés dans lesquelles elles contestent, discutent, négocient les significations qu'elles construisent. Ces étudiantes identifient et confrontent, dans leurs fiches de lecture, les thèses des auteurs avec leurs conceptions préalables. Dans d'autres cas, l'usage du «je» dans un texte scientifique semble devenir un obstacle à l'appropriation de savoirs, surtout quand il conduit l'étudiante à considérer son opinion comme étant de même nature que les résultats de recherche présentés dans les ouvrages scientifiques proposés.

Ainsi, en croisant la présence d'un discours en «je» dans les premières fiches de lecture avec la progression des étudiantes dans leurs bilans réflexifs il est apparu que l'usage du «je» n'est pas sans influence dans les processus de formation. Les étudiantes pour qui l'utilisation du «je» relève du registre de l'opinion inversent, dans leurs fiches de lectures, le sens des résultats de recherche proposés par les auteurs de l'ouvrage qu'elles synthétisent. Elles le font souvent pour faire coïncider le contenu de l'ouvrage avec leurs conceptions spontanées. Ces étudiantes ne progressent pas dans la qualité de leurs fiches de lecture entre la première et la deuxième année. Leurs productions contiennent de nombreuses erreurs et témoignent d'une absence de compréhension des propos des auteurs de l'ouvrage de

référence. À l'inverse, les étudiantes dont l'utilisation du « je » relève de la négociation progressent très nettement dans la qualité de leurs fiches de lecture entre la première et la deuxième année. Leur deuxième fiche de lecture témoigne d'une meilleure compréhension des propos des auteurs de l'ouvrage de référence. Il est intéressant de relever que cette progression dans la qualité de l'écriture et dans la compréhension des apports de la formation se retrouve aussi dans leurs productions réflexives.

Enfin, chez les étudiantes dont les textes réflexifs sont les plus appropriés et qui maîtrisent les compétences littéraciées attendues, le discours exprime un point de vue imputé à soi, c'est-à-dire que bien qu'émanant d'une autre source, il est compris et repris à son propre compte. Rabatel (2009) parle de prise en charge énonciative médiatisée, Vanhulle (2009) de subjectivation, parce que le niveau d'appropriation du discours d'autrui est élevé. Le « je » disparaît alors au profit d'un discours où l'étudiant semble « parler la langue » de l'auteur ou « parler le savoir » convoqué.

Nous relevons ici que de nouvelles analyses portant sur des textes académiques de type mémoire professionnel nous ont permis d'observer les mêmes tensions avec l'usage du « nous » dans l'écriture scientifique. Certaines fois, l'usage du « nous » favorise une forme de prise de distance d'avec le contenu du discours et d'autres fois, il invite l'étudiant à exprimer son point de vue à l'instar des étudiantes citées plus haut qui investissent le discours en première personne comme une invitation à exprimer son opinion. On retrouve ici les enjeux liés aux capacités à mettre en œuvre ce que Bautier et Goigoux (2004) nomment processus de *secondarisation*. En effet, la construction de savoirs nécessite la possibilité de mettre à distance ces savoirs en adoptant un registre langagier « second » par opposition au registre « premier » spontané et enraciné dans le contexte d'une situation. Ce processus de secondarisation consiste à décontextualiser les savoirs par rapport à leur condition de production (locuteur, exemple concret, lien avec la vie quotidienne, relation affective avec l'enseignant, contenu émotionnel...) et à les recontextualiser dans des systèmes de pensée propres au monde académique. Il s'agit là de modes de pensée propres à la production académique ou réflexive tels qu'attendus par la formation des enseignants. Force est de constater que tous les étudiants n'en maîtrisent pas les règles du jeu.

Usage des savoirs dans les textes académiques ou réflexifs

Les résultats de notre recherche doctorale (Clerc, 2013) ont permis de montrer que les étudiantes qui s'approprient les savoirs académiques proposés, même quand elles le font avec difficulté, progressent durant leur formation et finissent par en faire usage dans leurs textes réflexifs. Ces mêmes étudiantes ont conscience de se former, elles identifient les changements dans leurs pratiques ou leurs conceptions. De plus, elles centrent de plus en plus leur attention sur les apprentissages des élèves, voire sur l'impact de leurs pratiques dans ces apprentissages. À l'inverse, les étudiantes qui n'arrivent pas à s'approprier les savoirs académiques proposés construisent, ou plutôt

renforcent, des conceptions contraires aux enjeux de la formation. Ces étudiantes n'ont pas conscience de se former. Si pour les premières, l'écriture semble se révéler un outil de construction de significations, de réflexion, de négociation de sens, pour les autres il a plutôt favorisé le renforcement ou la consolidation de conceptions spontanées que la formation n'a pas réussi à ébranler. L'appropriation de savoirs académiques favorise l'adoption d'une posture de secondarisation, la capacité à se ressaisir d'une expérience ou d'une situation issue de la pratique pour la décontextualiser, la questionner, la faire dialoguer avec d'autres sources de savoirs. Cette appropriation semble permettre aux étudiantes de se départir de leur opinion première, de la revisiter et de tirer des enseignements tant des concepts scientifiques proposés que de leurs expériences pratiques.

D'autres travaux (Clerc & Martin, 2012 ; Clerc & Ducrey, 2014) nous ont permis de mesurer l'impact de l'appropriation en profondeur de cadres théoriques sur l'évolution des conceptions des étudiants à l'enseignement et sur leur capacité à analyser des dimensions de la pratique, voire de leur pratique. Dans nos cours, nous avons diminué le nombre d'apports théoriques pour passer d'un éventail d'informations à quelques savoirs académiques appropriés en profondeur. Ceci a fait disparaître les plaintes à propos de l'écart entre la théorie et la pratique. Seule une appropriation en profondeur a permis de diminuer les tentatives trop précoces de traductions pragmatiques qui favorisaient le sentiment d'inadéquation entre les cours et le terrain. Avec Schneuwly (2008), nous pensons que la formation se doit d'assumer les ruptures imposées par un enseignement systématique et d'en faire des leviers du développement d'un contrôle conscient et volontaire de ses processus de pensée. Pour le faire, nous avons construit des dispositifs de formation qui intègrent des activités d'écriture diverses comme les schémas, les notes explicatives ou les synthèses des cours.

À la suite des recherches évoquées ci-dessus, nous avons décidé, il y a trois ans, de proposer aux étudiants, à la fin de chaque cours, une consigne de synthèse. Il s'agit cette fois d'un texte de type académique et dont l'objectif est essentiellement l'appropriation des contenus du cours. Ce travail est facultatif et fait l'objet d'un commentaire formatif commun à toute la volée. Une fois durant le semestre, les étudiants ont droit à un commentaire personnel sur une de leurs synthèses. Dans la réalité, très peu d'étudiants font l'exercice, 60% d'entre eux n'en rendent aucune et 1% les réalisent toutes. L'analyse de ces productions nous a conduits à identifier les types de texte suivants : 1) texte qui explique, sans erreurs dans l'interprétation des propos des auteurs ; 2) texte qui restitue, sans erreurs ; 3) texte qui transforme, avec des erreurs dans le sens donné aux propos des auteurs ; 4) texte juxtaposé qui restitue avec des erreurs de compréhension et des difficultés dans l'écriture ; 5) texte « minimaliste » (3 phrases). En ce qui concerne les deux premières catégories, dans les textes sans erreurs, les étudiants proposent des conséquences des savoirs académiques pour la pratique. Ces conséquences, bien que parfois un peu prescriptives, sont expliquées ou discutées. Dans les textes de la troisième catégorie, les textes avec erreurs, les étudiants proposent des conséquences pour la pratique sous forme de

déontiques parfois expliquées ou plutôt exemplifiées. Les étudiants qui produisent les textes de la quatrième catégorie ne proposent que des conséquences déontiques, affirmées et sans explications, il n'est pas rare qu'ils expriment leurs opinions en « je ». Ici encore, on observe les liens entre la maîtrise des compétences littéraciées, la profondeur de l'appropriation des savoirs académiques proposés dans les cours et la nature de l'articulation entre ces savoirs et la pratique enseignante. Les étudiants qui bénéficient de solides compétences littéraciées, non seulement s'approprient les savoirs en profondeur, mais progressent d'une synthèse à l'autre. Les étudiants en difficulté avec l'écriture ne font que rarement ce travail et, quand ils le font, produisent des textes qui démontrent leur non compréhension des apports du cours et sont le plus souvent en échec à l'examen.

Des questions de perspective

Il est possible de reprendre la question de l'écriture en contestant la perspective adoptée par l'auteur. Certains étudiants s'expriment selon leur propre point de vue, d'autres tentent d'adopter la perspective du formateur, d'autres enfin adoptent celle d'un cadre théorique dont ils font usage pour relire des dimensions de la pratique. Il serait intéressant d'analyser les consignes proposées aux étudiants, afin de déterminer dans quelle mesure elles les invitent à s'exprimer sur le registre personnel, celui de leur opinion. En effet, il n'est pas rare que les formateurs les invitent à « utiliser leurs propres mots » ou à exprimer leur ressenti. En réalité, on met les étudiants dans des situations délicates, voire paradoxales. On leur demande de raconter, de se raconter, de dire leurs difficultés, leurs réussites ou leurs échecs et on les invite à porter sur ces situations, ces expériences, un regard distancié. Or, est-il possible de prendre cette distance si la seule référence est soi ?

Dans cette perspective, si l'usage du « je » ou du « nous » peut parfois générer des malentendus chez les étudiants les plus fragiles, les invitant à adopter le registre premier, celui de l'opinion, il nous semble que la capacité à adopter un autre registre, le registre requis par la formation ne peut se limiter à faire usage ou pas d'un pronom en première personne. L'adoption d'un registre second nous parait plus liée à la maîtrise de compétences littéraciées, plus particulièrement celles requises par les genres de textes à produire en formation des enseignants.

En fait, ce qui devrait être enseigné aux étudiants à l'enseignement c'est le changement de perspective, la capacité à adopter une autre perspective, un autre point de vue, celui d'un collègue, d'un auteur, d'une théorie. Il s'agit d'apprendre à parler en « je » comme si « je » était un autre, un « je » qui pense avec d'autres, un « je-épistémique ». Il serait possible d'imaginer des situations de formation ou il s'agirait de jouer le jeu de parler en « je » à partir d'un autre point de vue. On pourrait par exemple leur demander de raconter une situation observée comme si c'était Vygotski qui racontait et leur permettre d'expérimenter, dans l'écriture, différents points de vue sur un même objet.

Écrire pour se former ?

L'écriture en formation est souvent considérée comme un outil privilégié de développement professionnel. Or, si la formation des enseignants attend des étudiants qu'ils aient acquis un niveau suffisant de capacité à comprendre et à faire usage de l'écriture académique ou réflexive pour pouvoir se former, elle devrait alors prendre en compte le fait qu'une partie importante d'entre eux débute la formation sans cette maîtrise. Nous avons montré que tous les étudiants ne s'appropriaient pas de manière équivalente les savoirs proposés en formation et que l'absence de maîtrise des outils littéraciés, des gestes requis par la formation, pouvait faire obstacle à cette appropriation. Or, la non-possibilité de s'approprier en profondeur des savoirs académiques n'est pas sans conséquence sur le développement professionnel des futurs enseignants. En effet, les étudiants qui s'approprient des cadres théoriques font preuve d'indices de développement professionnel absent des productions des autres étudiants (Clerc, 2013) : ils ont conscience de se former (Riopel, 2006), ils peuvent centrer leur attention sur les apprentissages des élèves et sur les processus cognitifs en jeu dans les tâches d'apprentissage et enfin, ils construisent des significations sous forme de possibles de la pensée alors que les étudiants qui ne peuvent pas s'approprier des savoirs académiques construisent des doxas pédagogiques peu propices à la réussite des élèves (Crinon, Marin & Bautier, 2008). Avec Barré-De Miniac (2000), nous pensons qu'il y a ici difficulté à distinguer la cause du symptôme. Il y a au sujet de l'écriture en formation un « effet Mathieu » qui expliquerait que seuls les étudiants qui bénéficient de solides compétences littéraciées pourrait s'approprier les savoirs proposés en formation et développer de bonnes compétences réflexives.

Dans la conception de la formation que nous défendons, l'appropriation de ces savoirs théoriques de référence est nécessaire, mais pas suffisante. Le rôle des savoirs théoriques dans la formation ne peut, se limiter à une compréhension de cadres théoriques. S'il est essentiel de s'approprier l'usage de ces concepts en lien avec le cadre professionnel, ce n'est que la première étape de la capacité à mettre en œuvre des modes de pensée réflexifs tels qu'attendus en formation. La capacité à faire usage de ces savoirs dans l'analyse de tâches, de moyens d'enseignement, d'interactions entre un enseignant et ses élèves, de situations d'enseignement-apprentissage, de difficultés d'élève, devrait aussi faire l'objet d'un enseignement. Si la formation doit être exigeante en matière d'appropriation de savoirs académiques, elle doit aussi accompagner cette appropriation en guidant les étudiants dans l'acquisition des outils requis pour le faire (Clerc & Ducrey, 2014), dans leur capacité à faire la différence entre savoirs théoriques et prescriptions de formateurs (Timperley, 2011) et dans la prise de conscience de leurs conceptions et de leur évolution.

L'écriture en formation n'est donc que potentiellement un levier de développement professionnel. Elle est potentiellement un levier puissant de développement, mais à condition de l'accompagner, de guider les étudiants dans les gestes requis par les genres de textes demandés, de commenter

les travaux d'étudiants, de rectifier les erreurs au plus vite et d'exiger des réécritures quand cela est nécessaire. Cependant, elle peut aussi devenir un obstacle pour ceux qui n'en maîtrisent pas les règles du jeu et qui se retrouvent alors pris au piège d'un renforcement de leurs opinions, de la construction de connaissances erronées et d'une difficulté grandissante à faire face aux tâches demandées. Il est alors de la responsabilité de chaque formateur de s'interroger sur le potentiel et sur les conditions d'une écriture formatrice, sur les étayages proposés pour favoriser la possibilité à tous les étudiants de s'approprier les modes de pensée requis par la formation. Enfin, et surtout, il est de la responsabilité de l'institution de déterminer si la maîtrise des compétences littéraciées est une condition d'accès à la formation ou s'il revient à la formation de former les étudiants à ces compétences, dans lequel cas, elle devrait se donner les moyens de le faire.

Références

Barré-De Miniac, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques.* Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Bautier E., & Rochex, J.-Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue. Dans. E. Bautier (dir.), *La scolarisation en France* (p. 105-122). Courtry, France : La Dispute.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-100.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, *141*, 77-88.

Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 233-244). Paris, France : La Dispute.

Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation.* Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Bulea, E., Bota, C., & Bronckart, J.-P. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. *Éducation permanente*, *168*, 31-57.

Buysse, A., & Vanhulle S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives, 5*(11), 225-242.

Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Genève, Genève, Suisse.

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 4 octobre 2019. URL : http://www.forumlecture.ch/clerc_georgy_2014_1.cfm

Clerc, A., & Martin, D. (2012). Évolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Conjuguer savoirs et compétences professionnelles*. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 15,* 53-72.

Clerc, A., & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié & M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (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., Marin, B., & Bautier, E. (2008). Quelles situations de travail pour quels apprentissages ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. Dans D. Bucheton & O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise. Première approche. *Spirale, Revue de recherches en éducation – Lire-écrire dans le supérieur, 29*, 7-27.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.

Marton F., Quifang W., & Nagle A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in Chili and Uruguay. *Anales de psicologia*, *12*(2), 123-132.

Rabatel, A. (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée… *Langue française, 162*, 71-87.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer.* Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie, 120,* 105-147.

Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. Dans B. Schneuwly & J.P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujoud'hui* (p. 169-203). Paris, France : Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève, Suisse : Université de Genève. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie ; 118.

Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves, *Revue française de pédagogie*, *1*, 31-40.

Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche.* Sherbrooke, Québec : Editions du CRP.

Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8*(1), 41-63.

Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de 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 ». *Pratiques, 171-172*.

Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation, 82,* 1-53.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La dispute.