



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Couturier, L. (2021). Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 267-292.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.310>

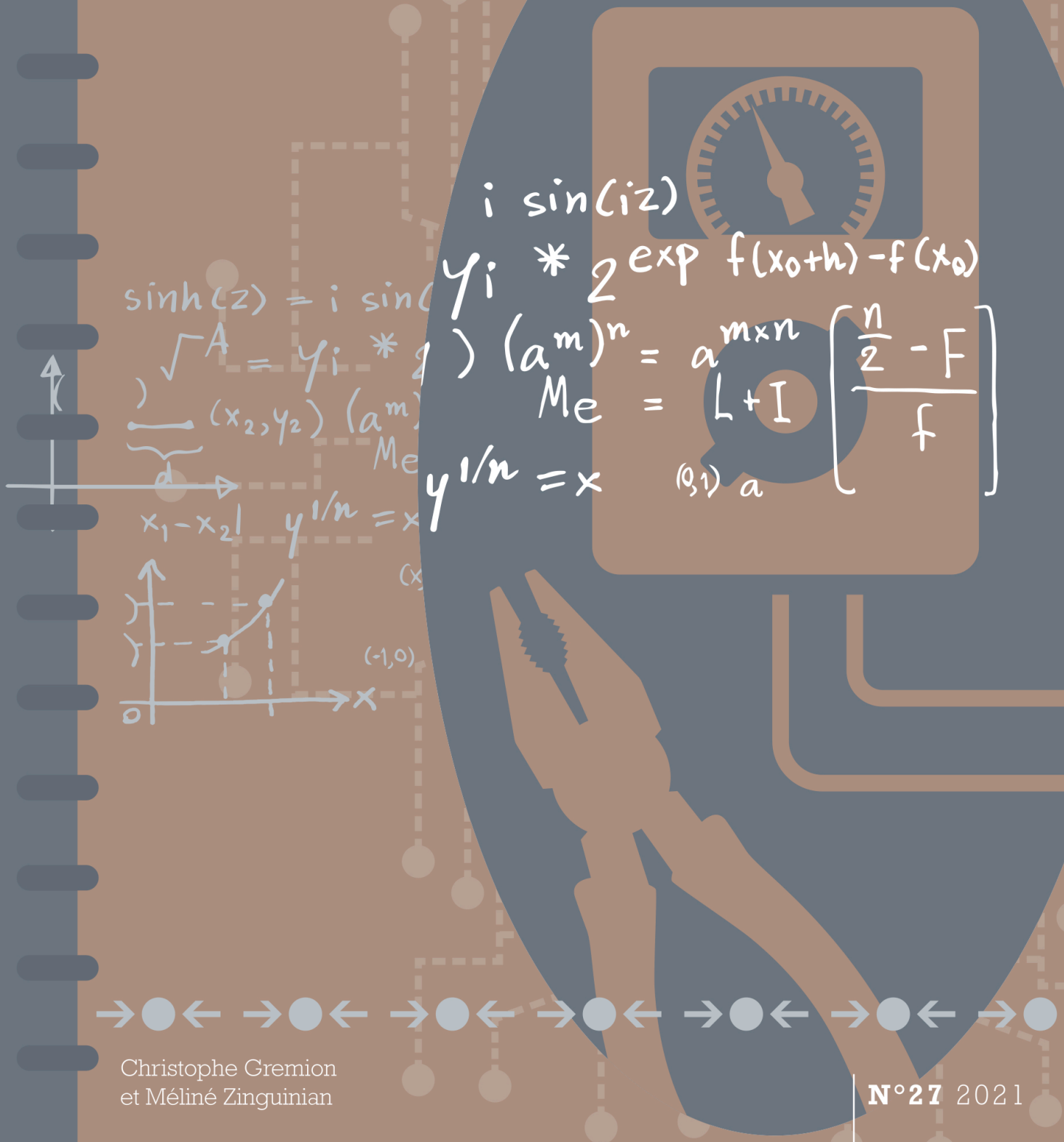
This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Léa Couturier, 2021



Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

Comité scientifique

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

Coordinatrices du N° 26

Christophe Gremion / Christophe.Gremion@iffp.swiss
et Méliné Zinguinian / meline.zinguinian@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
www.revuedeshep.ch

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 :
LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian
N° 27, 2021

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 Soulaire, 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 : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



<i>La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel</i> Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	195
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i> Christophe Gremion	211
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i> Marcos Maldonado	227
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i> Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	245
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i> Léa Couturier	267
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i> France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	293
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i> Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	311



LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR LA PROFESSIONNALISATION



Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs

Léa COUTURIER¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Le texte réflexif est un outil de formation visant l'alternance intégrative car il demande aux étudiant.e.s d'articuler des références théoriques à sa propre pratique. Tout en mobilisant différents types de savoirs (théoriques, institutionnels, pratiques), l'apprenant est invité à développer une posture critique sur ses propres expériences pratiques. De fait, ce dispositif agit comme un potentiel « déclencheur de sens » sur les expériences vécues, offrant une intelligibilité de l'action. Cet outil est largement employé en formation des enseignants, mais qu'en est-il de ses effets, à la fois en termes d'appropriation des savoirs théoriques mais également en termes de développement professionnel ? Cet article vise à mettre en lumière les effets du texte réflexif sur l'appropriation du savoir théorique chez trois enseignantes en formation de première année Bachelor ainsi que leur évolution en termes de postures identitaires. Les textes ont été analysés à partir des catégories issues de la grille ADAP¹ et les principaux résultats montrent la présence d'une corrélation entre l'appropriation théorique effectuée à travers le texte réflexif et la posture identitaire professionnelle en cours de développement. Ainsi, plus l'apprenante entre dans une forme élevée d'appropriation théorique, plus celle-ci adopte une identité professionnelle « mouvante ». Au final, la question du guidage et de l'accompagnement des étudiants à la littérature académique dans ce type de dispositif se posera et quelques pistes seront présentées.

Mots-clés: Texte réflexif, savoir académique, appropriation théorique, posture identitaire, doxas

Introduction

La formation Bachelor pour le titre « enseignement primaire » du canton de Vaud, vise le développement de compétences, l'acquisition de savoirs et plus généralement, le développement d'une posture réflexive. Les productions écrites demandées aux étudiants prennent plusieurs formes, allant du texte de restitution théorique (synthèse) au mémoire académique, en passant par les bilans de stage (portfolio) ou encore les « méta-textes ». Toutes ces productions écrites tiennent une place prépondérante en formation, parce qu'elles permettent d'évaluer le processus d'appropriation du savoir et ont comme finalité de déclencher du développement cognitif dans une visée de professionnalisation. Néanmoins, ces mêmes dispositifs d'écriture peuvent amener les étudiants à réaliser un exercice de style et à produire des

1. Contact: lea.couturier@hepl.ch

2. Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel



discours «formatés» ou alors des discours dans lesquels apparaissent nombre de doxas, qui selon Bronckart (1997) font référence à une forme de modalisation déontique dans laquelle on retrouve l'usage de prescriptions normatives à «appliquer» sur le terrain. Doxas, qui de surcroît, découlent parfois d'une compréhension aléatoire de la théorie. Cette vision «applicationniste» du savoir traduit la volonté d'apprendre des concepts «directement utiles» pour la pratique. Mais cette production de doxas dans les textes d'étudiants peut générer des conséquences variées sur le processus d'appropriation du savoir théorique. Si l'usage de prescriptions est courante en formation, les étudiants ne l'emploient pas de la même façon. Plusieurs typologies de doxas, aux effets contrastés, apparaissent dans les textes réflexifs : tantôt la doxa peut revêtir un caractère appréciatif ou spécifique ou encore un caractère généralisant, logique ou erroné. Toutes ont une valeur prescriptive, mais aux conséquences diverses sur le plan cognitif et formatif (Couturier, 2020). Dans cette optique, l'étudiant considère l'écriture essentiellement comme moyen d'expression des savoirs et non comme un instrument au service de la réflexivité visant la transformation de ses propres conceptions par la manipulation des dits savoirs (Vanhulle, 2002). Au-delà de cette conception de l'écriture qui peut être un obstacle à l'appropriation du savoir, les apprenants sont confrontés à plusieurs enjeux face au texte réflexif ; comme la problématique du destinataire, la difficulté de parler de soi ou encore les enjeux identitaires perceptibles à travers leurs discours, pour ne citer que ceux-là (Cadet, 2006). En tenant compte de ces enjeux comment le texte réflexif peut-il réellement provoquer du développement et agir sur les postures identitaires des formés ? Cette contribution vise à mettre en exergue le lien entre indicateurs d'appropriation du savoir théorique apparaissant dans les textes réflexifs et posture identitaire des apprenants, à travers l'étude de trois profils d'étudiantes contrastés. Pour commencer, le genre réflexif est défini, ensuite les concepts de «savoir», «d'appropriation» et de «processus identitaire» sont précisés. Enfin, les démarches méthodologiques employées et les résultats sont présentés.

Cadrage théorique

Le genre «réflexif académique» dans une perspective historico-culturelle

Cette recherche s'inscrit dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934) car le lien d'emblée affirmé est la relation entre le langage écrit et l'appropriation du savoir. Dans la visée vygotskienne, le langage agit comme médiation transformant les structures cognitives des individus et engendrant par la même occasion, des développements mentaux supérieurs (Vanhulle, 2013). En ce sens, l'exercice d'écriture proposé en formation devient un instrument de réflexivité par sa fonction de restructuration de la pensée. Pour Vygotski, l'apprentissage passe par une double médiation, qui se décline de la manière suivante :

- a. L'apprentissage est un acte avant tout social, qui dépend des multiples interactions avec l'environnement.



- b. Cette genèse sociale passe systématiquement par la médiation d'outils, soit d'instruments sémiotiques extérieurs à l'individu, historiquement et culturellement construits (comme le langage oral/écrit, les savoirs, les codes du texte réflexif, etc.)

Ce sont ces outils culturels, proposés par l'environnement de formation que l'apprenant va peu à peu s'approprier par un travail cognitif et dynamique de construction et de déconstruction, pour aboutir progressivement à une forme d'intériorisation de ces outils, qui généreront le développement de sa pensée (Tartas, 2009).

Dans cette optique, le genre de texte réflexif académique apparaît bel et bien comme un outil culturel, propre aux formations académiques, ayant le potentiel de générer du savoir et du développement cognitif chez les apprenants. Ce genre de texte, défini par Vanhulle (2016) a pour visée le développement des formés, à travers l'appropriation des savoirs (théoriques, institutionnels, pratiques...), l'intégration d'une identité professionnelle et la régulation concrète de ses actions. Ce type de texte demande aux étudiants d'articuler le discours d'autrui, soit les références théoriques à sa propre pratique. L'objectif est de développer une posture critique sur ses propres expériences à partir des savoirs issus de la recherche. Pour entrer dans ce type d'écrit, l'étudiant doit être capable à la fois de s'observer et de s'analyser mais également de parler en « je », d'identifier ses sources ou encore de poser des problèmes professionnels (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin, Crinon, 2002). Ce genre de texte peut générer des difficultés chez les étudiants, qui dans certains cas, évitent de parler d'eux pour se contenter de restituer le savoir théorique ou à l'autre extrême utilisent cet espace pour livrer un récit de vie sans l'articuler à des savoirs théoriques. L'exigence du récit réflexif étant à la fois de parler de soi, tout en incluant le discours d'autrui : celui-ci oblige donc l'étudiant d'être à la fois subjectif et objectif (Balslev & Pellanda -Dieci, à paraître).

Le savoir en tant qu'outil de la pensée

Toujours dans une perspective historico-culturelle, le savoir est à considérer comme un outil, préalablement construit et validé par la communauté scientifique, servant à analyser, comprendre et conceptualiser une pratique. De fait, les savoirs jouent un rôle primordial dans la construction des concepts par l'apprenant, qui peu à peu pourra les mobiliser pour comprendre sa pratique (Buisse, 2018). Mais lorsque le savoir est trop « abrégé » en formation, le risque d'une vulgarisation invitant au discours prescriptif plutôt qu'au discours scientifique émerge. Astolfi (2008), fait état de cette problématique et questionne la place des savoirs « savants » pour penser le monde, savoirs académiques indispensables, non pas pour devenir de simples prescripteurs du terrain immuables et indépendants d'un contexte mais bien pour « réfléchir » la pratique. Comme le souligne Breithaupt (2015), les étudiants en début de formation perçoivent trop souvent la théorie comme un outil directement « applicable » sur le terrain et n'entrent que progressivement vers une vision conceptualisante de la théorie, vision privilégiée par la formation pour analyser et comprendre la pratique.



Dans le texte réflexif, plusieurs formes de savoirs peuvent apparaître. Vanhulle (2009), évoque plusieurs typologies de savoirs. Les savoirs académiques proposés en formation en tant que référence scientifique. Les savoirs institutionnels renvoyant aux attentes, règles de l'institution de travail. Les savoirs issus de la pratique ; savoirs propres au terrain transmis par les professionnels. Les savoirs issus de l'expérience : plus subjectifs, propres à l'apprenant agissant, non formalisés et souvent non consciencisés. Les deux premiers (savoirs académiques, institutionnels), sont des savoirs fixés dans les textes et légitimés par une communauté scientifique, tandis que les savoirs issus de l'expérience et ceux issus de la pratique sont propres à l'individu qui agit dans son contexte de travail. Ces formes de savoirs, lorsqu'elles sont articulées entre elles, génèrent potentiellement du savoir professionnel. Le savoir professionnel est la réinterprétation et la restructuration des savoirs de référence par l'individu en vue d'une logique d'action. La dimension praxéologique ou d'action est au cœur du savoir professionnel, puisque c'est en ayant pour finalité des intentions et projections de l'agir enseignant que l'étudiant construit cette réélaboration des savoirs de référence (Vanhulle, 2009 b). Ces savoirs de référence, alors utiles à l'action sont certes orientés vers l'efficacité, mais permettent surtout la construction de grilles d'intelligibilité pour interpréter et concevoir l'action (Vanhulle, 2006).

Appropriation du savoir

Après avoir défini le texte réflexif académique et le statut du savoir, il s'agit à présent de questionner le processus d'appropriation dudit savoir. Pour rappel, au départ, le savoir est externe à l'individu apprenant et c'est l'environnement qui le détient (l'expert, les livres, l'enseignant...) ; le processus est tout d'abord interpsychique. Peu à peu, l'apprenant fera usage du savoir et le processus d'appropriation peut démarrer pour arriver à une internalisation ; le processus devient intrapsychique. Entre ces deux états (inter et intrapsychique), plusieurs niveaux, formes ou degrés d'appropriation peuvent être définis. Buysse et Vanhulle (2009) proposent les catégories suivantes pour hiérarchiser le processus d'appropriation du savoir :

1. **Acquisition du savoir** : le discours est restitué ou reformulé, l'étudiant fait peu de liens entre les éléments, la structure du texte est peu cohérente et il y a manifestement absence de réélaboration du savoir (les énoncés sont repris tels quels, présence de citations en trop grand nombre, etc.). En résumé, le savoir est présent, mais souvent « juxtaposé ». Il y a absence de réélaboration, le discours peut apparaître comme lisse, creux ou non incarné.
2. **Appropriation du savoir** : l'on décèle une cohérence interne du savoir dans le discours, une compréhension générale sur le contenu, ainsi qu'une articulation du discours possible notamment par la présence de connecteurs langagiers mais sans traces de restructuration personnelle. Le savoir peut prendre la forme de prescriptions. En résumé, le savoir est intégré, voire appliqué, mais pas retouché.



3. **Internalisation du savoir :** le discours démontre le processus intra-psychique évoqué plus haut, visible dans les réseaux de significations construits et à travers la restructuration du savoir possible, notamment par l'utilisation des différents savoirs de référence (expérience, théorie, etc.). Plus qu'une cohérence globale, le discours démontre un travail de reformulation important, une forme de réappropriation des concepts ainsi qu'une transformation du savoir visible par une délibération critique du statut du savoir. Cette réelle « appropriation » du savoir ou « internalisation » génère un sens permettant d'éclairer et de penser les expériences futures de manière autonome. Le savoir est intégré, transformé et personnalisé et peut entraîner à son tour « une subjectivation des savoirs professionnels, dans laquelle, notamment, des apports théoriques sont incorporés dans un discours propre orienté vers un agir investi de signification » (Vanhulle, 2011, p. 148).
4. **Expertise :** en principe, les étudiants n'approchent pas ce quatrième niveau d'appropriation, laissé aux experts du domaine qu'ils étudient. Ici, le langage est soutenu, la reformulation consciente dans laquelle s'ajoutent les discours sociaux intégrés. Les savoirs font partie intégrante du système de pensée de l'individu (Vanhulle, 2011).

Processus identitaire

Les dispositifs en alternance, de par leurs instances de formation plurielles, contribuent au processus de construction identitaire des apprenants. Dans une perspective vygotskienne, l'identité est une construction sociale dynamique qui dépend des interactions sociales mais aussi de l'histoire des apprenants (Merhan, 2010). L'identité professionnelle, quant à elle, émerge également à partir de l'acquisition d'un ensemble de savoirs pour l'enseignement. Ces savoirs sont divers et issus aussi bien des expériences de terrain, de la formation que des échanges ou collaborations. Ces multiples modalités provoqueraient les changements internes chez la personne, l'amenant progressivement à construire une professionnalisation. De fait, les dispositifs visant à imbriquer pratique professionnelle et savoirs académiques, participent à l'émergence de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2015). Jamais figée, celle-ci est en perpétuel devenir, en constante reconstruction en fonction des rapports sociaux, contextes, interactions venant colorer progressivement l'identité de l'apprenant (Barbier *et al.*, 2006). Pour comprendre ces transformations identitaires, il faut partir des représentations idéales des apprenants sur le métier enseignant à l'entrée en formation mais aussi des représentations d'un moi actuel et d'un moi projectif (Barbier, 2006). Représentations qui viendront se heurter à la réalité du terrain, générant des tensions identitaires inhérentes aux dispositifs en alternance, dans lesquels l'apprenant jonglera entre préservation identitaire et transformation identitaire, entre contraintes d'une réalité de terrain et maintien d'un idéal pédagogique (Perez-Roux, 2015). Ces tensions sont au cœur des changements internes de l'individu et semblent nécessaires au processus de professionnalisation. En effet, selon Vanhulle (2016), il y a « tension entre acculturation de l'étudiant au monde académique, et acculturation du stagiaire au monde professionnel » (p. 7).



Bien que les différences perçues dans les instances de formation peuvent participer à l'apparition d'un sentiment de dissonance, faisant émerger un sentiment de «déconnexion» entre les instances de formation, c'est cette même tension qui génère chez l'apprenant de nouvelles représentations du métier, de nouvelles conceptions du soi agissant. Ces tensions, en fonction de leur teneur, peuvent donc constituer à la fois des opportunités comme des risques et dans tous les cas, elles sont des opportunités pour développer des registres discursifs à la fois académiques et professionnels.

Cette identité se manifeste dans les productions des apprenants, de façon plus ou moins implicite. Et tout acte de collaboration comporte un enjeu de présentation de soi, de gestion d'image de soi. En ce sens, les productions contiennent ce biais de valorisation de soi, sans compter le statut de la production (à but évaluatif ou non) et le destinataire du document (le formateur), éléments pouvant influencer les propos tenus par les auteurs (Merhan, 2010). Les productions ou dispositifs visant l'analyse des pratiques professionnelles permettent une montée en généralités des problématiques-métier. Cependant, selon une étude menée par Perez-Roux en France (2015), les stagiaires attendent de ce type de dispositif de recevoir des réponses précises pour répondre aux problèmes professionnels immédiats. De fait, les étayages théoriques pour construire la compétence d'analyse ne sont pas perçus et n'apparaissent pas comme un réel besoin car jugés trop formels. Paradoxalement, ces mêmes stagiaires expriment le besoin de prendre du recul sur certaines situations. Ainsi, les situations professionnelles restent peu articulées aux savoirs théoriques ; les formés estimant ces savoirs comme trop éloignés de leur réalité quotidienne (Perez-Roux, 2015).

Au terme de notre cadrage théorique, la question principale de recherche peut être reformulée ainsi : *En quoi l'appropriation du savoir théorique dans un dispositif de type «texte réflexif académique» peut impacter le processus identitaire du formé ?*

Si les dispositifs de formation intégrant la mobilisation de savoirs académiques ainsi que de savoirs issus de la pratique et de l'expérience participent à l'émergence de l'identité professionnelle, cela ne nous dit pas comment ce processus se forme précisément. Identifier l'évolution des représentations des apprenants sur le métier peut être un indicateur de développement professionnel, tout comme l'annonce d'intentions futures (pour les novices sans expérience professionnelle) ou les régulations de l'action.

A présent, il convient d'exposer les éléments de contexte de la recherche ainsi que la démarche méthodologique. Le lien entre les indicateurs concernant les degrés d'appropriation du savoir théorique et les indicateurs relevant de la posture identitaire seront davantage exposés dans cette partie.



Contexte et démarche méthodologique

Contexte de formation et profil des étudiants

Cette contribution s'inscrit dans le cadre de la formation dispensée à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et plus précisément dans un module de première année Bachelor intitulé «Apprentissage et développement». Ce module intervient lors du premier semestre de formation et se veut être une introduction aux théories de l'apprentissage. Il vise la compréhension de phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage ayant un impact sur la réussite scolaire de tous les élèves. La majorité des étudiants est âgée entre 19 et 23 ans à l'entrée en formation et n'a jamais suivi de formation académique antérieure et une minorité d'étudiants est plus âgée, en reconversion professionnelle, ou ayant débuté un cursus dans d'autres HES ou Universités. Précisons aussi qu'au moment où a lieu ce module, les étudiants ont déjà mis un pied dans des classes de stage, la plupart d'entre eux ont déjà été impliqués dans des activités éducatives (répétiteur pour les devoirs, moniteur sportif ou culturel, stagiaire à l'école ou dans des crèches, etc.), ils sont toutefois rares à avoir eu une réelle pratique de terrain significative.

Trois étudiantes ont été sélectionnées pour analyser le processus identitaire apparaissant à travers les textes réflexifs. Le choix s'est porté sur ces étudiantes car leur texte contrastait et permettait d'illustrer plusieurs formes d'appropriation théorique. De plus, ces trois étudiantes ont un statut différent de part leur âge, leur expérience antérieure dans l'enseignement ou leur parcours académique antérieur. Chacune de ces étudiantes a fourni un texte réflexif après trois mois de cours et séminaires, texte qui servait à conclure le module. Les consignes pour rédiger ce texte étaient les suivantes :

1. Mes apprentissages réalisés dans les cours et les séminaires
2. Les moyens que j'ai mis en oeuvre ou compte mettre en oeuvre pour m'approprier ces savoirs
3. Les gestes professionnels (conséquences pour l'enseignement) que je retiens et que je souhaite utiliser dans ma pratique

Précisons que cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un dispositif pédagogique amorcé et les consignes n'ont donc pas été conçues expressément pour la recherche. Ces consignes ont été données par la formatrice en charge de son séminaire, également auteure de cette contribution. En ce sens, le dispositif pédagogique est aussi le dispositif de recherche. Malgré les biais qu'il comporte, les productions des étudiantes fournies dans ce contexte, nous permettent toutefois de mettre en exergue un phénomène identitaire lié au degré d'appropriation du savoir théorique et une méthode d'analyse a été construite pour accéder à cette lecture.

Pour la première consigne, il est attendu que l'étudiant parle de lui, tout en parlant des savoirs qu'il retient en s'appuyant sur les concepts-clés (savoirs académiques) enseignés dans le cadre des séminaires : *apprentissage, développement, zone prochaine de développement, fonctions psychiques,*



médiation, outils médiateurs, évaluation dynamique, étayage, guidage, métacognition, concept quotidien versus scientifique. Pour la deuxième consigne, une réflexion métacognitive est exigée ; l'étudiant doit (re)penser aux stratégies de travail mises en oeuvre durant le semestre. Finalement pour la dernière consigne, il est attendu que l'étudiant fasse des liens entre les savoirs théoriques et sa (future) pratique.

Les trois étudiantes retenues ont le profil suivant :

- a. **Patty** : âgée d'une quarantaine d'années, est enseignante d'activité créatrice et manuelle depuis plusieurs années au moment où elle entre en formation. Sa direction lui a demandé de se former afin de poursuivre ses activités enseignantes au sein de l'établissement scolaire.
- b. **Mady** : sans pratique enseignante, âgée de 22 ans, vient de valider son diplôme MSOP (Maturité Spécialisée Orientation Pédagogique) et est stagiaire dans une classe depuis trois mois à raison d'un jour par semaine.
- c. **Mya** : sans pratique enseignante, est aussi stagiaire dans une classe depuis trois mois à raison d'un jour par semaine et est une personne d'une trentaine d'années en reconversion professionnelle (journaliste de profession) au moment de l'entrée en formation.

Méthodologie d'analyse

Plusieurs critères ont été utilisés pour permettre une analyse fine des trois textes réflexifs. D'un côté, des critères spécifiques à l'évaluation du degré d'appropriation du savoir théorique en cours, d'un autre côté, des critères relatifs au processus identitaire. À noter que certains critères sont à la lisière entre « appropriation » et « processus identitaire » et ont servi à relier les deux phénomènes.

En premier lieu, les textes ont été analysés et classés à partir des critères relevant du degré d'appropriation du savoir théorique. En second lieu, chaque texte a été analysé à l'aide des indicateurs spécifiques au processus identitaire.

Critères liés aux degrés d'appropriation du savoir théorique

Après avoir extrait certains indicateurs de la grille ADAP³ de Vanhulle (2015, chapitre 8) et de celle de Buysse et Vanhulle (2009) ainsi que des apports de Clerc (2013), le tableau qui a permis la catégorisation des textes réflexifs en fonction de l'appropriation théorique en jeu, a pris la forme suivante :

3. ADAP : Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel



Tableau 1 : «les indicateurs d'appropriation»

Acquisition du savoir (Niveau/degré/forme 1)	Appropriation du savoir (Niveau/degré/forme 2)	Internalisation du savoir (Niveau/degré/forme 3)
Propos souvent «juxtaposés» sans présence explicite de liens entre eux et pas de connecteurs linguistiques (ou connecteurs mal employés), peu de cohérence dans le discours	Propos «articulés» et cohérents avec une présence de connecteurs linguistiques	Propos articulés et cohérents avec présence de connecteurs linguistiques. Propos «intégrés» dans un discours logique
Propos restitués et reformulés, parfois présence de reprises ou effets de «placage» (absence de réélaboration du savoir)	Propos correctement restitués et reformulés	Propos correctement restitués et reformulés
	Construction de sens (Présence possible de doxas)	Construction de sens (peu de doxas)
	Modalisation discursive «logique»	Modalisation discursive «logique»
	Bonne gestion de la polyphonie (prise en compte des voix d'autrui)	Bonne gestion de la polyphonie (prise en compte des voix d'autrui)
		Présence d'un empan critique
		Modification du savoir «à son propre compte»
		Bonne articulation entre parler de soi et parler de la théorie (équilibre entre implication et distanciation)

Critères reformulés tirés des travaux de Buysse et Vanhulle (2009) et de Clerc (2013).

A présent, il convient de détailler les indicateurs principaux utilisés pour analyser les textes.

Juxtaposition, articulation et intégration

Clerc (2013) relève trois phénomènes d'écriture propre à certains degrés d'appropriation du savoir. Ainsi, «la juxtaposition» renvoie à des énoncés posés à la suite, sans lien de sens établis entre les différentes idées évoquées. Par exemple, il n'y a pas de présence de connecteurs linguistiques pour relier les phrases ou paragraphes entre eux. «L'articulation» revient à faire des liens entre les différents propos évoqués, en faisant usage de connecteurs linguistiques et en reformulant les idées. Quant à «l'intégration», l'étudiant est capable d'articuler les idées tout en convoquant plusieurs apports (théoriques, expériences). Le discours est construit et il y a mise en relation de différents auteurs.

Modalisation discursive de type «logique»

Le discours logique inclut une forme d'évaluation de la vérité, de la justesse d'une proposition (Vanhulle, 2002). L'étudiant justifie son discours en mobilisant des savoirs universels et des théories reconnues par la communauté scientifique.

Empan critique

Buysse (2009) met en avant plusieurs empan réflexifs permettant de saisir le niveau de réflexion des apprenants. L'empan critique fait référence à la capacité d'analyser des enjeux propres à une situation pédagogique ainsi que la capacité d'émettre un avis critique envers les systèmes sociaux et éducatifs.



Polyphonie

Le caractère polyphonique des textes renvoie à l'usage et l'insertion des différentes «voix» invoquées dans le discours écrit. Selon Pollet et Piette (2002), l'usage du discours d'autrui n'est pas suffisamment maîtrisé par les étudiants. Cela se perçoit notamment par la «mauvaise» utilisation des citations, souvent non pertinentes, ou encore par des sources peu claires et non repérables (Boch et Grossmann, 2002).

Critères liés au processus identitaire

Parler de soi

La capacité à parler de soi dans des textes réflexifs indique une forme d'implication versus une forme de distanciation. En effet, écrire et parler de soi peut être déstabilisant pour certains étudiants, car en dévoilant ses apprentissages, l'étudiant expose en même temps une partie de son histoire personnelle. Cependant, cette dialectique entre soi et ses apprentissages semble nécessaire à l'émergence d'une réelle réflexivité et contribue au développement d'un point de vue critique sur l'enseignement/apprentissage (Cadet, 2006). À travers une implication dans le discours, on décèle des indices d'un positionnement professionnel qui contribue à mettre en lumière le processus identitaire en cours.

Marques d'adressage et usage de pronoms inclusifs

Les marques d'adressage et l'usage des pronoms inclusifs sont directement liés aux formes d'implication et de distanciation, dont le but est de créer des effets de style facilitant la prise de position de l'étudiant qui émet une opinion, un jugement ou un reproche pouvant être perçu comme difficilement «énonçable», comme par exemple l'usage du pronom «nous» mettant en scène l'étudiant comme faisant partie d'un collectif (Balslev, 2017). L'emploi de ces pronoms nous montre également comment l'étudiant se positionne sur le plan identitaire, en tant que futur professionnel.

Critères de liaison : entre appropriation et processus identitaire

Construction du sens

La «construction du sens» peut impacter fortement sur l'identité des apprenants. Cet item fait référence aux significations construites par l'étudiant, dont les indicateurs peuvent être nombreux.

1. La récurrence dans les thématiques : pour Vanhulle (2002), les significations construites par les étudiants se dessinent notamment à travers le retour sur les idées, soit l'utilisation fréquente d'un même concept, d'une même idée qui nous indique que l'élément en question «a fait sens» pour l'étudiant et qu'il se l'approprie.
2. Les intentions ou actions futures : elles sont corrélées aux préoccupations de l'étudiant. Pour Balslev *et al.*, (2015), il existe un lien entre les préoccupations des étudiants et la construction du savoir théorique, parce que les préoccupations deviennent des moteurs invitant à la recherche de solutions et d'actions dont les réponses peuvent se trouver dans les savoirs théoriques. En ce sens, «les préoccupations constituent un motif

pour revenir sur son expérience ou anticiper une activité future à l'aide de ces savoirs» (Balslev *et al.*, 2015, p.284). La présence d'intentions ou d'actions futures nous donne également un indice de ce qui «fait sens» ou/et de ce qui «préoccupe» l'étudiant et de ce qu'il compte faire en tant que futur professionnel dont l'identité est en construction.

3. Le discours appréciatif ou l'attribution d'une valeur à un concept : Bronckart (1997) parle de «modalisations discursives»; modalisations permettant d'identifier le positionnement de l'énonciateur dans son discours. Ainsi, le positionnement de type «appréciatif» nous montre comment l'étudiant se positionne face à l'idée qu'il émet. Cette modalisation «appréciative» fait que l'étudiant va attribuer une valeur à un concept/un savoir (exemples «il est *important* de...» «il est *indispensable* de...») et dévoiler ainsi ce qui «fait le plus sens» pour lui et ce qui touche à ses valeurs personnelles et professionnelles en construction.
4. Le discours déontique ou la déduction d'une prescription à partir d'une théorie : Dans la même idée que la précédente, Bronckart (1997) identifie aussi la «modalisation déontique» dans le discours des apprenants. Ici, cette modalisation sera identifiée lorsque l'étudiant formule une prescription normative, soit une «doxa» pour régir un pan de son activité. Si la formulation de doxa est généralement perçue comme limitante dans le développement professionnel, elle reste néanmoins un élément de construction de sens pour l'étudiant, qu'elle soit par ailleurs erronée ou non et nous indique les règles que se donne le futur professionnel.
5. La régulation de l'activité et/ou des conceptions : Enfin, Buysse et Vanhulle (2009) parlent de «système de régulation» induisant le processus de construction du savoir professionnel et formulent plusieurs types de régulations qui impactent sur le processus identitaire. Pour cette étude, nous retiendrons les deux types de régulation suivants : la régulation de l'activité lorsque l'étudiant énonce les actions qu'il ferait différemment aujourd'hui. La régulation des conceptions lorsque l'étudiant modifie sa perception, sa représentation ou sa croyance sur un élément lié au métier. Dans tous les cas, ces régulations sont des indicateurs du processus identitaire.

Résultats

Ce chapitre présente les résultats en deux parties. Tout d'abord, il convient de se pencher sur les trois profils d'étudiantes et de déterminer leur degré respectif d'appropriation théorique visible dans le texte réflexif, à partir des éléments méthodologiques exprimés. Ensuite, le lien entre le degré d'appropriation théorique et les postures identitaires développées par les étudiantes sera analysé.



Effets des textes réflexifs⁴ sur l'appropriation théorique

Mady

Mady est capable de restituer et de reformuler les savoirs académiques correctement mais concernant la polyphonie, elle ne mobilise pas explicitement les auteurs des concepts qu'elle emploie. En revanche, elle utilise des connecteurs linguistiques qui indiquent que ses propos sont articulés entre eux, comme ici où la seconde phrase vient apporter un éclairage supplémentaire en lien avec les propos émis dans la première :

Cet espace (la zone prochaine de développement) est dit cyclique étant donné qu'il évolue constamment et que l'apprentissage est un phénomène indéfini qui se développe continuellement. **Cependant**,⁵ nous avons également appris que l'apprentissage et le développement ne sont pas forcément parallèles.

Au moins à une reprise, Mady montre qu'elle construit du sens par la récurrence d'une idée, comme le montre cet extrait : « En effet, j'ai parlé plus haut de gérer ses fonctions psychiques inférieures de manière consciente et volontaire. C'est exactement ce qui se passe lorsqu'on apprend un concept scientifique... »

Plus loin dans son texte, Mady évoque les « concepts quotidiens et scientifiques » et les relie avec un premier concept qu'elle avait mobilisé (les fonctions psychiques). Cette capacité à mettre en réseau correctement des éléments entre eux indique que Mady est en train de s'appropriier le savoir. En revanche, elle ne fait spontanément aucune régulation concernant ses éventuelles conceptions avant l'entrée en formation, ni concernant ses actions menées en stage. Au final, nous pouvons situer Mady parmi les étudiants appartenant au degré « appropriation du savoir », soit le degré intermédiaire en termes de processus d'appropriation.

Mya

Mya montre des signes d'une construction d'un discours à la fois logique et critique ainsi que d'une transformation du savoir à son propre compte. En effet, Mya émet un avis critique sur le système éducatif actuel et son avis est justifié sur la base des références théoriques. C'est la seule à oser « critiquer » le modèle actuel de l'école et elle le fait en mobilisant des éléments de savoir qu'elle retient pour sa pratique :

La métacognition, le partage de ses propres stratégies pour s'approprier un concept m'ont fait réfléchir à **l'automatisme, trop souvent répandu** dans les classes, du **«silence à tout prix»**. Or, un chaos « créatif » peut parfois être plus constructif **qu'un silence innaturel et stérile** (même si rassurant).

4. Se référer aux annexes pour voir l'intégralité des textes réflexifs.

5. Les mots surlignés en gras font référence à des éléments mis en évidence par l'auteure pour démontrer des effets d'écriture.



Cette réutilisation du concept de métacognition dans un contexte relevant du vécu (par la suite Mya exprimera l'idée que le silence demandé en classe est une pratique qu'elle faisait lors de ses stages), nous montre ici comment Mya a pu réinvestir et intégrer le savoir théorique.

En plus de mobiliser les habiletés cognitives attendues dans cet exercice comme la reformulation, la restitution ou l'explication, Mya est capable d'analyser une situation vécue en stage (le silence versus la verbalisation de la pensée) et émet un avis critique, ce qui la démarque de ses pairs sur cet exercice, comme dans l'extrait suivant :

Le fait de regarder l'apprenant non pas comme un « donneur » de bonnes (ou mauvaises) réponses, mais comme un individu en devenir est en soi révolutionnaire. Une perspective qui, **selon moi**, libère l'élève d'une **pression tétanisante qui le garde prisonnier** d'un présent oppressant.

De plus, Mya mobilise dans son texte au moins trois idées différentes qu'elle exprime à plusieurs reprises sous des angles nuancés. Par exemple, la compétence d'observation des élèves sur leurs apprentissages est une idée qui vraisemblablement a fait « sens » pour elle. Elle formule cette idée à trois reprises dans son texte :

1. « L'importance de **l'observation** et la nécessité de considérer l'apprenant comme un individu unique, qui a le droit de se tromper (...) »
2. « L'enseignant devient alors **observateur** et facilitateur d'un processus d'apprentissage. »
3. « Dans ma pratique enseignante, **je** chercherai à privilégier **l'observation** (...) »

En premier lieu, elle émet un jugement appréciatif sur l'idée d'observation (l'importance). En deuxième lieu, elle dévoile sa conception idéalisée du rôle de l'enseignant sans s'inclure pour autant dans le groupe « enseignants ». Finalement elle se projette personnellement dans ce rôle futur. Cette compétence d'observation se construit dans son esprit en trois phases bien distinctes ; en commençant par émettre un jugement appréciatif, pour poursuivre par une mise à distance de cette idée qui concerne le collectif d'enseignants et enfin terminer sur la formulation d'une projection d'intention future dont la dimension est cette fois-ci personnelle. Au final, nous pouvons situer Mya parmi les étudiants appartenant au degré « internalisation du savoir », soit le degré élevé en termes d'appropriation théorique.

Patty

Patty, quant à elle, fait partie des étudiants n'ayant pas réussi à s'approprier véritablement le savoir. Du moins son texte ne donne aucun indice d'une telle appropriation. Patty ne fait pas de liens entre ses phrases et son discours est juxtaposé, comme le montre cet extrait :

Intuitivement, je demande toujours aux élèves de s'organiser face à la tâche, de détecter les pièges, les parties difficiles pour eux, d'amener un point de vue, des hypothèses. Les élèves sont jeunes 3,4,5 p Harmos et cela fonctionne très bien. Ma détermination à ne pas mettre une note sur un bricolage terminé mais sur l'acquisition d'une technique et le développement de celle-ci est tout à fait au goût du jour.



Néanmoins ce passage illustre une forme d'élaboration du sens par Patty à partir de concepts théoriques, sans faire pour autant référence auxdits concepts. Par exemple, la première phrase fait référence au concept de «métacognition» et de «démarche clinique». Mais ce passage n'est pas le témoignage pour autant d'une construction du sens visant la régulation de l'action ou de ses conceptions, comme nous le verrons dans la partie «effets des textes réflexifs sur la posture identitaire».

Globalement, dans son texte, elle adopte un style narratif dans lequel elle décrit essentiellement son expérience en tant qu'étudiante dans le cadre de ce premier module. Par extension à ces constats, on remarque qu'il n'y a pas de gestion de la polyphonie, puisque les savoirs théoriques sont absents de son discours.

La gestion des doxas

Concernant la présence de doxas dans les textes réflexifs de ces trois étudiantes, notons que l'usage de ces prescriptions normatives découlant de la théorie varie fortement en fonction des degrés d'appropriation auxquels les étudiantes appartiennent. Ainsi, Mady (forme 2 d'appropriation) est celle qui formule le plus de doxas dans son texte, comme cette phrase tirée de son texte : «**On doit** réguler un enfant qui n'utilise pas le bon mot». A d'autres moments, elle formule des intentions futures qui laissent deviner sa conception «applicationniste» du savoir : «Ce que **j'aimerais appliquer dans le futur** est de provoquer le développement de l'enfant en régulant ses erreurs».

Quant à Patty (sans appropriation) aucune présence de doxa n'est relevée. Ce qui peut s'expliquer par le style «narratif» qu'elle a adopté, exploitant ce devoir comme l'espace pour discuter de ses expériences en tant qu'étudiante et enseignante ACM⁶ à temps partiel. Seule une formulation de phrase laisse à penser que Patty consolide une pratique actuelle sur la base d'un argument théorique qu'elle transforme en règle d'action (doxa), sans pour autant mentionner le concept auquel elle fait référence : «Ma détermination à ne pas mettre une note sur un bricolage terminé mais sur l'acquisition d'une technique et le développement de celle-ci est tout à fait au goût du jour.» (Patty) Ici, Patty évoque une idée théorique mais ne fait aucune mention explicite de ce savoir (ici le concept d'évaluation dynamique) et ne développe pas davantage son idée (pourquoi est-ce «au goût du jour»?).

Chez Mya, la gestion des doxas est encore différente ; il y a absence d'un discours déontique et ce, malgré l'injonction de la consigne qui invitait explicitement les étudiantes à imaginer des gestes professionnels à partir d'éléments théoriques. Celle-ci est même consciente des limites inhérentes aux prescriptions normatives, consciente que le savoir «ne s'applique pas» et préfère opter pour une déclaration d'intention en faisant référence à ce qu'elle souhaite mettre en place dans sa future classe, comme en témoigne cet extrait :

6. ACM : activité créatrice et manuelle



Bien entendu **l'approche historico-culturelle n'est pas linéaire et applicable telle une recette**. Il faudrait plutôt la considérer comme une ligne de conduite, un objectif à viser tout en étant conscients de ses propres limites (objectifs réels et objectifs imaginaires liés au métier d'enseignant(e)). **Dans ma pratique d'enseignante je chercherai**, en syntonie avec ce qu'on a pu voir en cours et séminaire de privilégier l'observation, l'écoute et la bienveillance. **Évaluer chacun de façon dynamique, considérer les erreurs non pas comme une « honte »** mais au contraire comme une base de réflexion pour l'élève mais également pour l'enseignant. (Mya)

Effets des textes réflexifs sur la posture identitaire

Parler de soi pour favoriser le discours réflexif ?

Si la capacité à « parler de soi » dans les textes réflexifs indique une forme d'implication et contribue à l'apparition d'un discours réflexif (Cadet 2006), les résultats de cette étude de cas montrent que le discours « impliqué » n'est pas toujours l'indice de l'émergence d'une réelle réflexivité. En effet, Patty, qui se situe dans la catégorie « aucune appropriation », ne ressent aucune difficulté à parler d'elle et des obstacles qu'elle a rencontré durant le semestre, cependant son texte ne présente aucune mobilisation théorique. À la question concernant les apprentissages réalisés, celle-ci expose un recueil d'actions qu'elle a mises en place durant le semestre, articulé à des jugements de type « appréciatifs », comme le montre cet extrait :

Je suis allée consulter des infos sur internet, j'ai lu des passages dans certains livres. J'ai dialogué avec mes collègues de travail. **J'ai trouvé les cours très denses en contenu. J'ai eu beaucoup de peine à digérer toutes ces infos**, les repositionner dans mes cours. (Patty)

En termes identitaires, sur l'ensemble de son texte, Patty utilise au moins à une reprise le pronom inclusif « notre » en s'adressant à la formatrice. Le « notre » faisant implicitement référence aux métiers enseignants/formateurs, dans lequel elle n'a aucune difficulté à se projeter puisque Patty est déjà enseignante en parallèle à ses études, élément qu'elle précise dans son texte. Dans le cas de Patty, on peut qualifier la dimension identitaire de stable, dans le sens où Patty possédait déjà une représentation de son identité professionnelle avant l'arrivée en formation et que celle-ci ne semble pas avoir changé pour le moment (nous sommes à 4 mois de formation). D'autant plus que son objectif est de faire correspondre ses pratiques actuelles avec des éléments théoriques qu'elle retient, signe supplémentaire d'une identité peu mouvante : « Ma détermination à ne pas mettre une note sur un bricolage terminé, mais sur l'acquisition d'une technique et le développement de celle-ci est tout à fait au goût du jour ». (Patty) Phrase écrite par Patty en rapport au concept « d'évaluation dynamique » (à noter qu'elle ne fait pas mention explicite de ce concept dans son texte), qu'elle mobiliserait déjà dans sa pratique. Patty utilise alors la théorie non pas pour analyser sa pratique et agrandir sa compréhension mais pour « s'autoévaluer », soit se situer professionnellement par rapport aux principes théoriques qu'elle comprend.



À ce sujet, ce constat vient corroborer les résultats de Clerc-Georgy (2019), quant au fait que les étudiants restant dans le registre de l'opinion utilisent généralement les données à leur portée pour les faire coïncider avec leurs conceptions spontanées, ce qui semble être le cas pour Patty.

Néanmoins et pour contraster le cas de Patty, celle-ci évoque implicitement une intention future teintée d'un discours appréciatif lorsqu'elle dit « Ces cours m'ont fait découvrir mes propres limites. Ma difficulté à utiliser les termes techniques, à expliciter pourquoi je fais les choses.. » ou encore : « **C'est important** dans notre métier de ne pas s'enfermer dans un couloir de pensée et de manières d'enseigner ». En effet, l'intention future serait ici de comprendre davantage sa pratique à l'aune des outils théoriques proposés en formation et de continuer à se remettre en question.

Du côté de Mya, classée dans la catégorie « internalisation du savoir » et pour contraster avec le texte de Patty, celle-ci utilise également un discours « impliqué » mais directement imbriqué dans un ensemble d'éléments théoriques qu'elle développe. Ainsi, elle choisit d'illustrer les concepts théoriques qui semblerait-il l'ont marquée :

Les cours et séminaires d'ENS **m'ont** principalement permis de reconsidérer la place de l'enseignant.e dans le processus d'apprentissage... Dans ce sens, la « métaphore des géants » de Pierre Astolfi **est pour moi très parlante**... Une perspective qui, **selon moi**, libère l'élève d'une pression tétanisante (...). (Mya)

Dans la majorité des cas, Mya ne se contente pas de développer une thématique du cours, mais ajoute une dimension critique et argumentée, ce qui génère du discours « impliqué », car à travers son écrit, on devine son positionnement professionnel et personnel. De plus, se dévoile une identité en *tension* ou en *évolution* suite à l'acquisition de certains savoirs, notamment lorsqu'elle dit : « Les cours et séminaires d'ENS m'ont principalement permis de **reconsidérer la place de l'enseignant.e dans le processus d'apprentissage** ». Mya réalise une régulation sur ses conceptions du métier et précise sur quels aspects cette transformation s'est opérée : penser au départ qu'enseigner c'est faire de la transmission et penser aujourd'hui qu'enseigner c'est partir des concepts quotidiens des élèves pour les élever vers les concepts scientifiques. En plus d'être capable d'émettre une régulation sur ses conceptions, Mya émet également une régulation de l'activité : « En tant que stagiaire, j'ai moi-même fait parfois les frais de ce besoin de tout contrôler (...) Dans ma pratique, **je vais essayer de laisser s'exprimer les élèves entre eux** ».

Ici, Mya nous dévoile des éléments personnels liés à ce qu'elle a tenté de faire lors de ses stages et formule une régulation en lien avec une action future qu'elle aimerait mettre en place, suite à son autocritique. Dans le cas de Mya, on peut donc qualifier la dimension identitaire de « *mouvante ou évolutive* », puisque des éléments du cours semblent avoir fait suffisamment sens pour elle pour lui permettre de réaliser plusieurs types de régulation.

Evolution de la posture identitaire au fil du texte réflexif

Mady, dont le texte est classé dans la catégorie « appropriation du savoir », montre également de nombreux indices d'une identité « mouvante », soit, en construction. En effet, durant la grande majorité de son texte, elle adopte tout d'abord une posture « d'étudiante » en utilisant les pronoms inclusifs « nous » pour parler du groupe d'étudiants dans lequel elle inclut peut-être également la formatrice (« nous avons étudié, nous avons parlé... »). De plus, elle nomme les actions qu'elle a réalisées en tant qu'étudiante (« je suis venue aux cours, j'ai effectué les lectures... »). Si au départ Mady est clairement dans une posture étudiante, vers la fin de son texte, son discours évolue pour tendre vers une posture identitaire « enseignante progressive » : « Je pense que le terme de régulation résume bien les gestes professionnels que **doit mettre en place un enseignant**, étant donné que l'**on** doit réguler un **enfant** lorsqu'il n'utilise pas le bon mot... » (Mady). Ici, on constate en premier lieu que Mady utilise le terme « enseignant » sans s'y inclure pour autant. Cependant, tout de suite après, elle emploie le pronom inclusif « on » ce qui nous indique ici que Mady s'inclut dans le groupe des enseignants. Au final dans cet extrait, elle emploie le terme « enfant » au lieu « d'élève », signe d'une identité en construction.

Finalement, dans l'une de ses dernières phrases, elle adopte une posture « enseignante » sans équivoque, comme si la tension identitaire s'évaporerait progressivement au fil de son écrit : « **On** utilise les représentations **des élèves** pour leur faire atteindre le niveau attendu par l'école ». Dans cette phrase, Mady s'inclut dans le groupe des enseignants, parle au présent de l'indicatif et utilise le terme « élève », démontrant une posture toujours plus affirmée sur le plan professionnel.

Finalement Mady fait preuve « d'implication » dans son texte réflexif et utilise à plusieurs reprises le pronom « je » pour exprimer les apprentissages qu'elle retient (« j'ai appris, j'ai compris... »). Elle va même jusqu'à donner une appréciation personnelle sur les grands cours et séminaires auxquels elle a assisté et dévoile une expérience d'étudiante en utilisant une marque d'adressage indirecte envers la formatrice (destinataire du texte) pour générer un effet de connivence. Enfin, elle terminera son texte par une marque d'adressage directe cette fois-ci envers la destinataire du texte : « Je tiens à **vous** remercier pour avoir répondu à mes nombreuses questions (...) ». Autant de signes dévoilant cette dialectique entre « parler de soi » et de « ses apprentissages » même si dans ce texte réflexif, son discours n'est pas directement articulé à une pratique de stage.

Discussion

La question de recherche principale visait à comprendre en quoi l'appropriation du savoir théorique dans un dispositif de type « texte réflexif » pouvait impacter le processus identitaire du formé. Pointons tout d'abord, les quelques limites principales de cette recherche. Pour commencer, au-delà de la limite évidente liée à l'étude de cas, la question de l'adressage du texte est un biais pouvant influencer les propos des auteurs. Mady s'adresse explicitement et



directement à sa formatrice à la fin de son texte, l'exercice pourrait s'avérer être superficiel sur le plan cognitif si sa seule visée est de répondre à une injonction formatrice. Aussi, les consignes données dans le cadre de ce travail à visée réflexive peuvent être discutables. Par exemple, aucune consigne ne demande explicitement au formé de faire des liens avec sa pratique enseignante (même balbutiante), ce qui limite l'apparition d'une réflexion due à l'articulation des sphères de formation. Ce qui met en évidence la limite liée au dispositif pédagogique employé en tant que dispositif de recherche.

De façon générale, le dispositif du texte réflexif nous montre que plus les étudiantes possèdent des degrés d'appropriation théorique élevés (forme appropriation et forme internalisation), plus celle-ci semblent adopter une posture identitaire «mouvante». À l'inverse, Patty qui se situait dans la catégorie «sans appropriation» a montré des signes d'une étudiante dont l'identité est pour le moment (après 4 mois de formation) stable, la théorie étant perçue par Patty comme le garant scientifique qui vient légitimer ses propres actions professionnelles. Ces constats peuvent s'expliquer par son profil; elle est plus âgée que les autres et est déjà enseignante ACM depuis plusieurs années, en parallèle à ses études. Apprendre de nouvelles théories et concepts participe à une remise en question qui peut s'avérer délicate sur le plan identitaire. Néanmoins, s'autoévaluer et émettre des appréciations sur les idées et concepts proposés en formation pourraient être interprétés comme «la première étape» vers une identité «mouvante». En effet, dans le cas de Mya (appropriation élevée), on peut déceler le cheminement cognitif d'une théorie dont elle traduit les conséquences pour l'enseignement (ex. la compétence d'observation et d'analyse des erreurs des élèves) en plusieurs «temps». Le premier temps étant celui de l'appréciation personnelle, le second temps étant la formulation de «règles d'action» ou d'un rôle idéal de l'enseignant, pour conclure sur des aspects plus personnels d'engagement futurs. À ce propos, les représentations «idéales» du métier que se forment les étudiantes à travers l'appropriation progressive des théories viendront, certes se heurter à une réalité de terrain, mais participent à la construction identitaire du professionnel en devenir. Quant à la capacité à se réguler sur le plan des conceptions du métier ou des actions professionnelles, il semblerait que celle-ci soit réservée aux apprenants des degrés d'appropriation théorique plus élevés. En l'occurrence, dans cette étude de cas, seule Mya a pu émettre des pistes de régulation (sur ses croyances et sur ses actions) sans être influencée par une consigne, preuve supplémentaire de ce qui a pu «faire sens» pour cette étudiante, contribuant inexorablement à la construction de son identité professionnelle. Mais il est légitime de se questionner sur l'ordre des éléments provoquant ce phénomène. Ainsi, est-ce parce que cette étudiante possède une propension au développement identitaire qu'elle s'approprie mieux le savoir ou est-ce parce qu'elle s'approprie le savoir suffisamment qu'elle développe cette capacité à se remettre en question? En d'autres termes, qui de l'œuf ou de la poule est venu en premier? Pour ajouter une dimension supplémentaire à ce débat, reliée au profil de Mya, celle-ci est journaliste de formation initiale, on peut faire l'hypothèse que ses compétences en littérature ont probablement joué un rôle majeur dans cette appropriation du savoir.



Conclusion et perspectives pour la formation

La question de l'accompagnement à la littératie en formation se pose alors pour ces étudiants. D'autant plus que le genre de texte «réflexif académique» est largement utilisé en formation. Mais à qui revient le mandat d'accompagner les étudiants dans le développement d'une écriture académique? Sont-ils contraints d'apprendre «à travers» les modules et ce de façon implicite, les stratégies d'écriture les plus favorables à leurs appropriations théoriques? Quelle(s) forme(s) peut prendre un tel dispositif de formation? Si l'entraînement à une telle écriture paraît vide de sens sans un contenu de formation, comment relier une dimension formelle de l'apprentissage (des contenus, des théories) à une dimension d'apprentissage littéraciée et explicite? Les retours écrits du formateur sur les travaux des étudiants pourraient porter sur ces deux dimensions et des pointages pourraient être effectués, notamment sur l'usage des connecteurs linguistiques, le repérage des conceptions sous-jacentes du métier, le repérage du discours appréciatif, la construction d'une critique fondée, la récurrence des idées, etc. Mais aussi, des exercices d'analyse et de comparaison de textes réflexifs d'étudiants pour les aider à repérer ces phénomènes sont également des pistes vers un apprentissage plus formel de la littératie académique.



Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF.
- Balslev, K. (2017). Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 2*, 67-77. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:94557>
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera Roa, R.S. et Tominska Conte, E. (2015). Entretiens de stage : interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formation. Dans K. Balslev, L. Fillietaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. (p. 281-313). Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79142>
- Balslev, K. et Pellanda-Dieci. (à paraître). *Usages de la théorie par des futurs enseignants dans des textes réflexifs et académiques*. Université de Genève.
- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 15-64). L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G. et Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Boch, F. et Grossmann, F. (2002) Se référer au discours d'autrui, quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, 54, 41-51.
- Breithaupt, S. (2015). Formation initiale des enseignants : comment nos étudiants définissent-ils la théorie ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 159-173.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Buyse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-602.
- Buyse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20-35. <https://doi.org/10.7202/1056317ar>
- Buyse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives, recherches en éducation*, 5(11), 225-242. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.603>
- Cadet, L. (2006). Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? *Recherches*, 45, 163-185. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00840131>
- Clerc, A. J. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité* [thèse de doctorat]. Université de Genève.
- 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.
- Couturier, L. (2020). *Indices d'appropriation du savoir dans des textes académiques et réflexifs d'étudiantes de première année Bachelor* [mémoire de master d'études avancées]. Université de Genève.
- Merhan, F. (2010). *Alternance et dynamiques identitaires : quels outils théoriques et méthodologiques ?* Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76272>
- Perez-Roux, T. (2015). Formation des enseignants et enjeux identitaires : entre dispositifs à visée réflexive, acteurs et contextes d'insertion. *Education et formation*, e-303, 11-24.
- Pollet, M.-C. et Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale*, 29(1), 165-179. <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1443>
- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M. J. et Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.
- Tartas, V. (2009). *La construction du temps social par l'enfant*. Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance. *Spirale*, 29(1), 123-143. <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1441>
- Vanhulle, S. (2006). Genre réflexif, portfolio et didactique des savoirs professionnels. *Actes de la recherche*, (5), 23-32.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA*, 90, 167-188.



- Vanhulle, S. (2009 b). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 245-263). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/savoirs-en-trans-formation--9782804115104-page-245.htm>
- Vanhulle, S. (2011). *Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours*. *SCRIPTA*, 15(28), 145-169.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, (19), 37-67.
- Vanhulle, S. (2015). (Se) former dans l'alternance : des mondes discours en déséquilibre. Dans K. Balslev, L. Fillietaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. (p. 249-280). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79144>
- 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.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La dispute.



Annexes

Texte réflexif de Mya

Mes apprentissages réalisés dans les cours et séminaires du BP13ENS

Les cours et séminaires d'ENS m'ont principalement permis de reconsidérer la place de l'enseignant(e) dans le processus d'apprentissage. Dans la perspective Vygotskienne l'enseignant(e), loin d'être un « simple » accompagnateur d'un développement biologique sur lequel il n'a pas véritablement d'emprise, il devient observateur d'un processus en devenir qu'il est censé faciliter et soutenir. De spectateur passif il devient acteur. Dans ce sens, la « métaphore des géants » de Pierre Astolfi est pour moi très parlante. L'apprenant et l'expert regardent ensemble vers la même direction, collaborent afin d'atteindre un objectif commun. La longueur du voyage et les difficultés qu'ils rencontreront sur le chemin qui s'étend devant eux ne peuvent pas toutes être commues d'avance (ni par le guide, ni par l'explorateur) pourtant les deux avancent la tête haute. Le rôle central de l'enseignement, non pas conçu comme « gavage » mais plutôt comme « mise en bouche » d'un savoir en devenir, conscient et intégré dans un vaste réseau d'expériences et de conceptualisations, m'a confortée quant à l'« utilité » du métier d'enseignant. L'importance de l'observation et la nécessité de considérer l'apprenant comme un individu unique (ZPD) qui a le droit de se tromper et de trébucher pour s'approprier un savoir « savoureux », est pour moi centrale. Dans cette perspective (qui coïncide avec l'approche historico-culturelle) l'enseignant(e) n'avance pas seul en séparant les bonnes des mauvaises graines mais au contraire il est là pour aider ceux qui tombent à se relever, en donnant à chacun (au-delà des difficultés qu'il peut rencontrer en dehors de l'école) la possibilité de progresser.

Si, comme le met en avant Vygotski « l'apprentissage devance le développement » l'enseignant(e) devient alors observateur et facilitateur d'un processus d'apprentissage ancré dans un ici et maintenant déjà teinté de futur. Dans cette perspective, son rôle est celui de mettre en place les stratégies nécessaires pour atteindre un objectif déjà délimité à l'horizon. Les termes d'élémentaire et d'abrégié (ainsi qu'Astolfi les conçoit) se greffent ainsi à ce concept : l'enseignant, loin de se focaliser sur la simple résolution d'un problème qui s'appuierait sur l'abréviation du savoir (prémaché et prêt à l'emploi), donne la possibilité (en l'élémentant) à l'élève de s'approprier ce même savoir dans une perspective plus vaste et future. La visée de l'enseignement n'est donc pas (utopiquement) exhaustive mais au contraire constructive.

Le fait de regarder l'apprenant non pas comme un « donneur » de bonnes (ou mauvaises) réponses mais comme un individu en devenir est en soi révolutionnaire. Une perspective qui, selon moi, libère l'élève d'une pression tétanisante qui le garde prisonnier d'un présent oppressant à la place de lui donner l'envie de regarder vers un futur certes effrayant mais aussi excitant et savoureux.



Les principes qui découlent de l'approche historico-culturelle poussent l'enseignant(e) à considérer l'élève dans sa complexité en lui permettant de rêver à un futur qu'il doit l'aider à construire.

Les gestes professionnels (conséquences) que je retiens et que je souhaite utiliser dans ma pratique enseignante.

Bien entendu l'approche historico-culturelle n'est pas linéaire et applicable telle une recette. Il faudrait plutôt la considérer comme une ligne de conduite, un objectif à viser tout en étant conscients de ses propres limites (objectifs réel et objectifs imaginaires liés au métier d'enseignant(e)).

Dans ma pratique d'enseignante je chercherai, en syntonie avec ce qu'on a pu voir en cours et séminaire de privilégier l'observation, l'écoute et la bienveillance. Evaluer chacun de façon dynamique, considérer les erreurs non pas comme une « honte » mais au contraire comme une base de réflexion pour l'élève mais également pour l'enseignant. La métacognition, le partage de ses propres stratégies pour s'approprier un concept m'ont fait réfléchir à l'automatisme, trop souvent répandu dans les classes, du « silence à tout prix ». En tant que stagiaire j'ai moi-même fait parfois les frais de ce besoin de tout contrôler en perdant de vue l'essentiel : laisser les élèves s'exprimer entre eux, confronter leurs idées, parler de leur manière de faire. Un chaos « créatif » peut parfois être plus constructif qu'un silence innaturel et stérile (même si rassurant). Dans ma pratique d'enseignant je vais essayer de pousser mes élèves à progresser non pas comme des bons petits soldats mais plutôt comme des acteurs d'une pièce écrite à quatre (et plus) mains. Rêver ensemble d'un futur possible à la place de fantasmer sur un présent fermé sur lui-même.

Les moyens que j'ai mis ou compte mettre en œuvre pour m'approprier ces apprentissages

Pour m'approprier ces apprentissages j'ai travaillé comme j'ai l'habitude de le faire. Même si les schémas sont très efficaces pour se repérer parmi les différents concepts et surtout pour se rappeler des liens dynamiques qui existent entre eux, ceux-ci ne sont pour moi que le point d'arrivée d'un processus plus long.

Pendant que je lis les textes j'essaie tout d'abord d'en repérer les concepts clé que je note dans la marge pour ensuite les récupérer et les mettre ensemble dans un seul et même résumé. Une fois défini les différents concepts (sous forme de mini résumé), c'est-à-dire une fois que je me les suis appropriés, j'essaie de voir quels liens ils entretiennent entre eux (c'est à ce moment-là que les schémas se révèlent très utiles). Je m'appuie souvent sur ma mémoire visuelle et j'ai donc besoin d'avoir un schéma clair dans ma tête.

C'est grâce au travail de réflexion/résumé que j'ai fait en amont que je peux ensuite enrichir les schémas.



Il m'est aussi très utile de pouvoir expliquer à quelqu'un les schémas que j'ai construits. Cela me permet de voir jusqu'à quel point les liens entre les concepts sont solides et pertinents. Il peut m'arriver de faire des recherches supplémentaires si je me rends compte qu'un concept m'échappe malgré tout. En fait je me rends compte que bien que la matière sur laquelle je travaille peut changer, les processus que je mets en place pour m'approprier du savoir (outils) restent les mêmes. Ils sont le fruit de mes expériences, de mes réussites et de mes échecs, de mes remises en question et des exigences des enseignants et professeurs que j'ai rencontré tout au long de mon chemin.

Texte réflexif de Mady

Pour ne dire que la vérité, les cours de BP13ENS ne m'ont pas appris grand-chose, ou alors en tout cas je n'en ai pas retenu suffisamment. C'est plutôt dans le séminaire de BP13ENS que j'ai compris de nombreuses notions qui m'ont permis de faire des liens avec mes autres cours présents dans le BP13. J'ai commencé par apprendre ce qu'était justement « apprendre » et comment s'effectue un apprentissage. Tout apprentissage commence par une entrée conduite par une motivation qui peut être interne ou externe. Pendant l'apprentissage plusieurs processus sont en jeu comme les processus métacognitifs, affectifs, sociaux mais également des modalités donc les formes que prennent l'apprentissage. Puis il y a bien évidemment une sortie de cet apprentissage. C'est à ce moment qu'est intervenu le terme de médiation ou plutôt la double médiation parce que nous nous sommes rendus compte qu'il fallait forcément une autre personne et des outils pour effectuer un apprentissage. La double médiation est un processus qui est, comme son nom l'indique, toujours double. En effet, elle ne peut s'effectuer seulement sous la présence d'autrui et la présence d'outils médiateurs physiques ou psychiques. Pour intégrer un outil par autrui le principe de guidage est indispensable et qui regroupe les termes de pointage et d'étaillage. Le pointage permet de porter l'attention sur le concept/l'objet et ses caractéristiques que l'on veut enseigner, tandis que l'étaillage est la forme de soutien que la personne va fournir à l'apprenant. L'enjeu de l'étaillage est de conduire et de mener à un apprentissage pour rendre l'apprenant autonome, en gros c'est faire apprendre à quelqu'un. Ensuite, nous avons étudié la relation qu'entretient l'apprentissage et le développement, deux notions distinctes mais étroitement liées par une zone appelée « la zone proximale de développement ». Il est vrai que lorsqu'une personne effectue un apprentissage cela provoque son développement. C'est grâce à l'apprentissage qu'effectue un individu et en parvenant à gérer ses fonctions psychiques inférieures de manière consciente et volontaire (grâce à la double médiation) que celles-ci génèrent des fonctions psychiques supérieures et c'est à ce moment-là que s'effectue un pas dans le développement de la personne.



Nous avons également parlé, comme dit ci-dessus, de la ZPD, un espace où s'effectue la connexion, déclenchée par un déclic personnel, entre l'apprentissage et le développement. C'est en fait un moment de l'apprentissage où l'apprenant peut faire ce qu'il est en train d'apprendre avec de l'aide. Cet espace est dit cyclique étant donné qu'il évolue constamment et que l'apprentissage est un phénomène indéfini qui se développe continuellement. Les concepts quotidiens sont des notions présentes dans la vie quotidienne d'un individu mais qui sont faites de manière inconsciente et involontaire. Ils vont du bas vers le haut (en bas concepts quotidiens et en haut concepts scientifiques) pour rendre le concept quotidien toujours plus complexe. Ce phénomène est nommé la généralisation qui en fait, un processus où l'on affine de plus en plus nos connaissances. Les concepts scientifiques qui sont des concepts que l'individu ne maîtrise pas du tout, vont faire le chemin inverse en allant du haut vers le bas. Le nouveau concept scientifique qu'apprenait l'individu devient donc un concept quotidien. Mais à l'inverse de ce dernier, les concepts scientifiques qui sont souvent appris dans le milieu scolaire, se construisent de manière volontaire et consciente. En effet, j'ai parlé plus haut dans la synthèse de « gérer ses fonctions psychiques inférieures de manière consciente et volontaire », c'est exactement ce qu'il se passe lorsque l'on apprend un concept scientifique.

Pour m'approprier ces apprentissages, je suis tout d'abord, venue à tous les cours et séminaires du BP13ENS. J'ai également effectué toutes les lectures demandées et pour chacune d'elles, j'ai fait des résumés. Pour moi, mettre des mots sur ce que je viens de lire me permet de comprendre ce que j'ai lu. Il y a aussi le fait que j'ai effectué les devoirs de synthèse que ma formatrice, Mme C. a très gentiment corrigés. C'est la première fois dans mon cursus scolaire que je pose des questions lorsque je ne comprends pas, les explications et les nombreux schémas que m'a fourni ma formatrice m'ont énormément aidée. Écouter son séminaire suffit pour apprendre. Ce que je retiens et que j'aimerais appliquer dans le futur est de provoquer le développement de l'enfant en régulant ses erreurs. J'aimerais réussir à repérer la zone où se trouvent les élèves pour les aider à atteindre les fonctions psychiques supérieures par la médiation. Je pense que le terme « régulation » résume bien les gestes professionnels que doit mettre en place un enseignant étant donné que l'on doit réguler un enfant lorsqu'il n'utilise pas le bon mot, lorsque ses connaissances empiriques sont fausses, etc. On utilise les représentations des élèves pour leur faire atteindre le niveau attendu par l'école. Je tiens particulièrement à vous remercier, Mme C. pour avoir répondu à mes nombreuses questions, pour avoir éclairci mes doutes et pour avoir toujours pris le temps de m'expliquer ce qui n'était pas clair (ce qui n'est pas le cas de tous mes formateurs).



Texte réflexif de Patty

Dans les cours et séminaires du BP13ENS j'ai entendu beaucoup de théorie. Des théories du développement et de l'apprentissage en passant par diverses approches comme le comportementisme, le constructivisme, l'approche historico-culturelle.

J'ai mis beaucoup d'énergie à comprendre ce que j'entendais et lisais. Je suis allée consulter des infos sur internet, j'ai lu des passages dans certains livres. J'ai dialogué avec mes collègues de travail.

J'ai trouvé les cours très denses en contenu. J'ai eu beaucoup de peine à digérer toutes ces infos, les repositionner dans mes cours.

J'ai pu constater que dans ma fonction d'enseignante acm, je travaillais par projets bien réfléchis en appliquant la méthode du quoi, qui, pour qui, pourquoi. Que je savais partir des connaissances et acquis des élèves pour les amener à expérimenter d'autres gestes. Intuitivement, je demande toujours aux élèves de s'organiser face à la tâche, de détecter les pièges, les parties difficiles pour eux, d'amener un point de vue, des hypothèses. Les élèves sont jeunes 3,4,5 p Harmos et cela fonctionne très bien. Ma détermination à ne pas mettre une note sur un bricolage terminé mais sur l'acquisition d'une technique et le développement de celle-ci est tout à fait au goût du jour.

Ces cours m'ont fait découvrir mes propres limites. Ma difficulté à utiliser les termes techniques, à expliciter pourquoi je fais les choses et démontrer mes actions. Je souhaiterais tellement vous avoir dans mes leçons Madame C., vous seriez munie d'une télécommande, vous pourriez appuyer sur pause et me clarifier la théorie dans ma pratique de tous les jours.

Je pense que le prochain module va me permettre de mieux me situer, je m'en réjouis. En attendant il y a une date butoir (qui ne va pas attendre ma digestion de la théorie) pour cet examen et je dois m'y présenter comme cela. Je me considère déjà chanceuse d'avoir pu participer à vos séminaires, c'est important dans notre métier de ne pas s'enfermer dans un couloir de pensées et de manières d'enseigner. Je vous remercie pour vos explications, votre capacité à m'entendre et me lire.