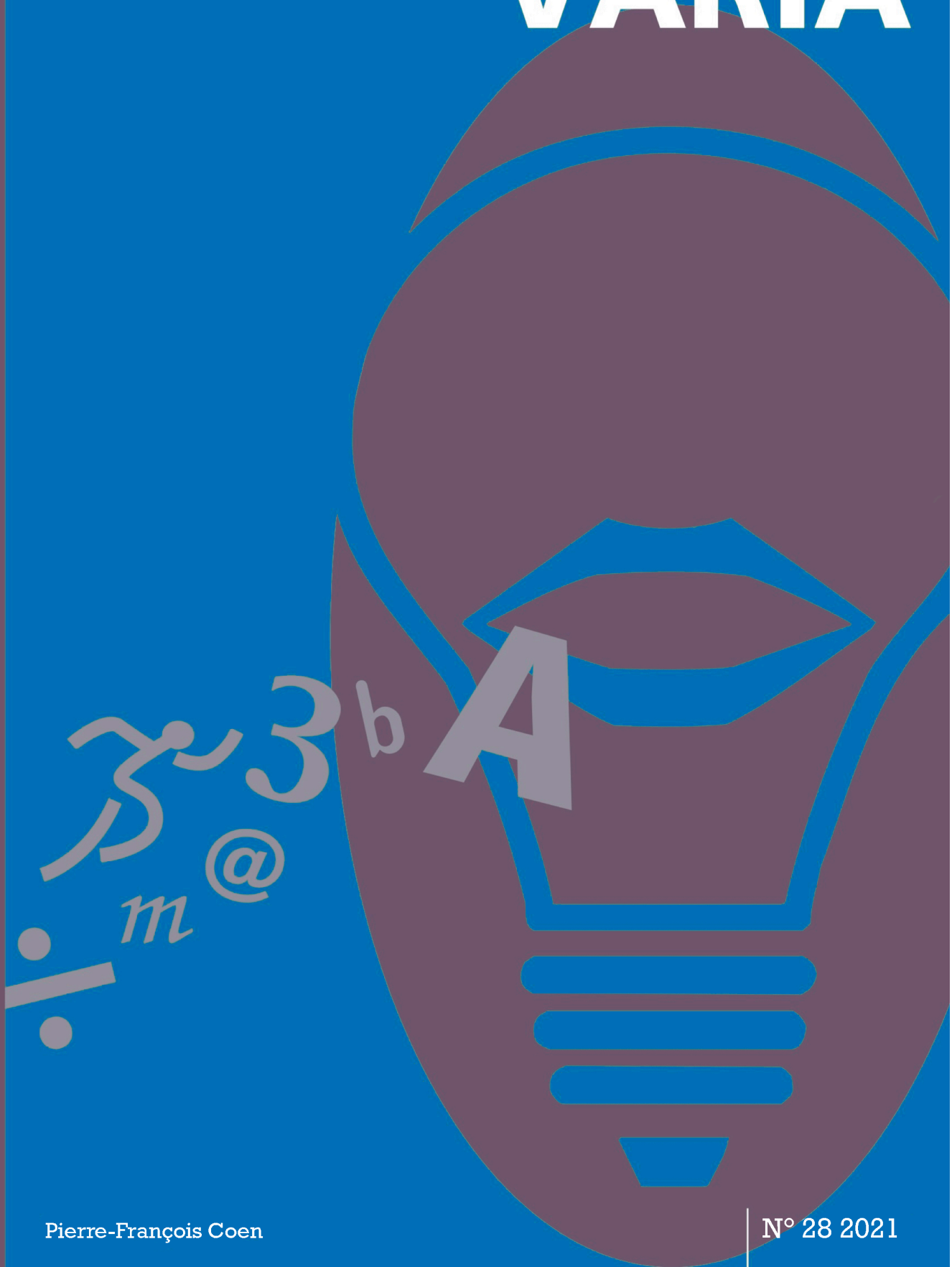
Formation et pratiques d'enseignement en questions

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

VARIA



Pierre-François Coen

N° 28 2021

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

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
www.revuedeshep.ch

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

VARIA

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen
N° 28, 2021

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

Varia

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen

Table des matieres

La Didactique de l'allemand et de l'anglais : la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève
Slavka Pogranova 7

L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement : une étude par la réalisation de cartes heuristiques
Florinda Sauli, Jean-Louis Berger et Chantale Beaucher 21

Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s ?
Caroline Léchot, Sheila Pellegrini et Pierre-François Coen 45

Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante
Thibault Coppe, Olivier Maes, Sandrine Biémar, Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven 63

Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s ?

Caroline LÉCHOT[1] (Haute école pédagogique de Fribourg, Unité de recherche EVIDENS, Suisse), **Sheila PELLEGRINI**[2] (Haute école pédagogique de Fribourg, Unité de recherche EVIDENS, Suisse) et **Pierre-François COEN**[3] (Haute école pédagogique de Fribourg, Unité de recherche EVIDENS, Suisse)

Le développement de la réflexivité occupe aujourd'hui une place centrale dans la formation des enseignants et en constitue toujours un défi. La verbalisation et ses modalités (écrite et orale) étant l'outil principal de développement de la réflexivité, elle constitue un enjeu pour la recherche en formation. L'étude présenté ici investigue cette question au travers d'entretiens menés avec sept étudiantes en formation initiale d'enseignant.e.s à propos de leur rapport à la réflexivité et aux modalités de verbalisation mobilisées. Les résultats indiquent une distinction marquée entre les modalités écrites et orales de la verbalisation. Ils permettent en outre de mener une analyse en termes de rapports au savoir et à la formation qui témoigne de relations complexes et parfois contrariées entre les processus d'objectivation et de subjectivation des savoirs. Plus globalement, ces observations traduisent des difficultés dans l'articulation théorie-pratique qui se montrent sensibles à l'alternance des lieux de formation et de leurs agents de formation (institution et professeurs, terrain et formateurs de terrain) ainsi que des identités qu'ils convoquent (étudiant et stagiaire). Dans ce sens, les lieux, en tant que contextes socioculturels, semblent être des déterminants importants dans l'exercice de la réflexivité, notamment par les enjeux et buts de formation qu'ils représentent aux yeux des étudiant.e.s.

Mots-clés : réflexivité, verbalisation, alternance, formation des enseignant.e.s, rapport aux savoirs professionnels.

Introduction

En raison de sa complexité, la profession d'enseignant ne se prescrit pas (Perrenoud, 1994). Le métier ne peut donc se satisfaire de simples exécutants, mais requiert l'activité de professionnels capables d'autonomie de jugement, autrement dit de praticiens réflexifs (Nonnon, 2017 ; Paquay & Sirota, 2001 ; Perrenoud, 2001). Les modèles de formation permettant d'atteindre ce type de profil impliquent une articulation forte entre la théorie

1. Contact : caroline.lechot@edufr.ch

2. Contact : sheila.pellegrini@edufr.ch

3. Contact : pierre-francois.coen@unifr.ch

et la pratique et accordent une importance particulière à l'alternance entre institution d'étude et terrain (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007). Le développement de la réflexivité occupe ainsi une place centrale dans la formation des enseignants et représente un défi important pour ces institutions (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004 ; Paquay & Sirota, 2001 ; Perrenoud, 2001). La verbalisation et ses modalités (écrite et orale) étant l'outil principal de la réflexivité, elles constituent un enjeu pour la recherche en formation (Balslev, 2017 ; Bucheton, 2011 ; Runtz-Christan, E. et Coen, P.-F., 2017). Cependant, les modalités de la verbalisation, leurs articulations aux lieux de sa production (institution et terrain), leurs interactions (complémentaires ou antagonistes) et leurs contributions à l'exercice et au développement de la réflexivité sont assez peu étudiées (Clerc-Georgy, 2017 ; Nonnon, 2017).

Notre recherche se déroule à la Haute école pédagogique de Fribourg en Suisse (HEPFR) qui propose une formation en alternance de type Bachelor (trois ans) pour les degrés primaires (enfants de 4-5 ans à 11-12 ans). Elle articule différents dispositifs de formation (cours, séminaires, ateliers professionnels) avec des stages sur le terrain encadrés par des enseignants formateurs et par des mentors. Ces derniers sont des professeurs de l'institution qui accompagnent individuellement un sous-groupe d'étudiants par des visites de stage, des entretiens et la par lecture de leur dossier d'apprentissage professionnel (DAP). A de nombreuses reprises, les étudiants sont amenés à analyser leur activité : par oral (par exemple à la fin d'une journée de classe) ou par écrit (dans des écrits réflexifs récoltés dans leur DAP). Nous inscrivant dans une approche socioculturelle du développement, du langage et de la pensée (Bruner, 2002 ; Vygotski, 1934/2003), nous accordons une grande importance à ces types de verbalisation et adoptons dans cette étude une analyse de contenu sensible aux dimensions dialogiques, contextuelles et pragmatiques du discours des étudiantes interviewées.

L'objectif de la recherche que nous présentons ici est de décrire et analyser les discours de sept étudiantes qui évoquent leurs pratiques réflexives et de voir en quoi ils révèlent leur rapport aux savoirs professionnels et comment ils sont porteurs de traces de réflexivité. Pour aborder ces aspects, nous définirons d'abord un cadrage théorique autour de quatre concepts-clés. Ensuite, après avoir exposé notre méthode, nous présenterons nos résultats ainsi qu'une discussion qui nous conduira enfin à interroger la nature du rapport au savoir entretenue par les étudiants en fonction des formes de verbalisation qu'elles mobilisent.

Cadre théorique

Les concepts que nous nous proposons d'exposer ici sont la réflexivité, la verbalisation, les processus d'objectivation et subjectivation et enfin le rapport aux savoirs professionnels.

Réflexivité et positionnement du sujet

Le concept de réflexivité supporte de nombreuses définitions. Pour notre part, nous retenons celles qui l'associent à une réflexion sur soi, ses actions et ses représentations. Perrenoud (2001) explique que l'on peut parler de réflexivité à trois niveaux : le premier renvoie à « une aptitude à réfléchir dans l'action de manière à la réguler ‹ en vol › », le deuxième à « une aptitude à réfléchir sur l'action lorsque celle-ci est terminée » et le troisième « à développer une réflexion sur les systèmes qui pilotent nos actions » (p.150). Dans le cadre de la formation des enseignants, cette réflexion vise une prise de distance, critique et outillée conceptuellement, par rapport à ses actions et représentations. Elle relève d'une forme de prise de conscience, par rapport à des éléments qui pourraient rester à l'état semi-conscients (Lahire, 2008), et d'une analyse qui s'accompagne d'une démarche de structuration de ses expériences et de son savoir pour servir les apprentissages et le développement des apprenants (Henslet, Garant & Dumoulin, 2001).

L'exercice de la réflexivité n'est donc pas un exercice facile. Outre celui du travail de verbalisation (écrite ou orale) qu'elle suppose et dont nous parlons ci-dessous, il faut noter que la réflexivité porte essentiellement sur ce qui pose question, perturbe, révèle des écarts, confronte à l'incertitude et, de ce fait, renvoie à une certaine solitude (Nonnon, 2017). Dès lors, et en nous inspirant notamment des réflexions de Lahire (2008 et 1998) sur l'écriture de soi, on peut avancer que la réflexivité est déstabilisante, spécialement pour des individus qui se perçoivent comme stables et cohérents et qui sont peu habitués à l'introspection. Ainsi, si la réflexivité vise à soutenir une forme d'autoanalyse favorable à l'autonomie du sujet, elle se heurte aussi à ce qu'on peut appeler l'illusion de l'autonomie et de la liberté du sujet que les disciplines des sciences humaines et sociales analysent et critiquent largement (Kaufmann, 1992 ; Lahire, 1998 ; Le Coadic, 2006). Bien entendu, ce type de critique est antérieur à l'émergence des sciences humaines et sociales, ce que rappelle aussi la psychanalyse en s'appuyant, par exemple, sur la philosophie et Spinoza pour affirmer un déterminisme psychique : « nous nous croyons libres parce que nous ignorons les causes qui nous font agir » (Anzieu, 1975, p.66).

L'approche dialogique du langage et du sujet (Bakhtine, 1981) ainsi que la psychologie socioculturelle (Vygotski, 1934/2003 ; voir aussi Grossen & Salazar Orvig, 2011 ; Léchot, 2015) corroborent cette analyse. De ce point de vue, l'être humain accède à la conscience de lui-même et du monde au travers de l'interaction avec autrui. Ainsi, en termes identitaire et réflexif, le sujet n'est pas dans un solipsisme qui traduirait un autocontrôle et une maîtrise autonome de lui-même et de ses pensées, mais dans un mouvement constant d'intériorisation du regard d'autrui et de (re)positionnement par rapport à l'altérité, notamment celle des discours véhiculés dans le monde social. L'altérité qui traverse la pensée peut être de divers ordres (Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007), notamment celui du sens commun et des représentations sociales qui circulent dans la société, mais aussi, dans le contexte qui nous occupe, celui des discours scientifiques du champ de

la formation. Dans ce cadre, la réflexivité vise l'identification et la prise de recul critique par rapport aux différents ordres d'altérités dont se composent l'identité et la pensée.

Verbalisation écrite et orale

La réflexivité s'appuie sur la verbalisation dont les modalités d'exercice sont nombreuses en contexte de formation des enseignants (écriture, discussions, conversations intérieures). On pourrait aussi parler de discours, mais la notion de verbalisation permet peut-être davantage de renvoyer au « mouvement de va et vient entre la pensée et la parole » (Frieden, 2017, p.113). Dans une perspective vygotskienne du langage (Vygotski, 1934/2003), la verbalisation, comme tout discours, ne peut être considérée comme le simple codage d'une réalité. Ainsi que l'explique, par exemple, Nonnon (2017), elle est un travail de mise en mots de son vécu ou de ses représentations, « une élaboration parfois difficile et tâtonnante [...] à travers les ressources et les contraintes du langage » (p.17). Ce travail de verbalisation mis au service de la réflexivité comporte donc des difficultés de différents ordres.

Outre ces spécificités générales du langage, il faut aussi distinguer les formes écrite et orale de la verbalisation. Sur ce point, les sociologues rappellent le rapport historique de domination de l'écrit sur l'oral (Lahire, 1993 ; de Queiroz, 2010). Lahire (2008, p.167) explique ainsi qu'il n'est pas évident pour tous de « s'autoriser à écrire » dans une société où littérature et écriture revêtent encore une « importance sociale » marquée dans les hiérarchies scolaires et culturelles. D'ailleurs, d'une certaine manière, les institutions de formation reproduisent cet ordre symbolique. Par exemple, à la HEPFR, la forme écrite de la réflexivité (dans le DAP notamment ou les tâches complexes) n'est attendue que dans le cadre de l'institution, et plutôt rapprochée de la théorie, et les formateurs de terrains n'y sont pas associés.

L'écrit et l'oral sont aussi souvent rattachés à des qualités d'inauthenticité ou d'authenticité. Lahire (2008) rappelle ainsi que l'écriture est vécue comme une parole « organisée et contrôlée » (p.169). Elle est alors souvent entachée d'un « soupçon d'inauthenticité » (p.167), par opposition à l'oralité vécue comme une parole plus « spontanée » et directe. Ainsi, dans l'échange face à face, les contraintes formelles et la censure morale sont plus faibles (« les écrits restent alors que les paroles s'envolent » dit le proverbe).

L'écriture réflexive relève aussi d'un rapport à soi particulier, de l'ordre du contrôle, de la maîtrise, l'inspection, l'examen, la gestion. Elle est une « technique de soi » qui place l'individu en position d'« inspecteur de soi-même » (Foucault, 1994 cité par Lahire, 2008, p. 169). Autrement dit, elle implique une forme d'autocontrôle et d'autoévaluation qui, dans la formation et au travers du DAP, se trouve redoublée du contrôle et de l'évaluation par l'institution.

Du point de vue de la psychologie socioculturelle, qu'il soit écrit ou oral, le langage peut être considéré non seulement comme une « technique de soi » (Foucault, 1994 cité par Lahire, 2008, p. 169) mais, plus globalement, comme un outil symbolique de communication et d'action sur soi, autrui et le monde

(Vygotski, 1934/2003 ; Linell, 2009). Autrement dit, il contient une dimension pragmatique (Austin, 1962 ; Searle, 1969 ; Linell, 2009) de transformation ou de (ré)élaboration de ses schémas d'expériences intrapsychologiques, relationnels et du monde. Dans ce sens, il s'agit de s'intéresser non seulement à ce qu'une parole cherche à dire, mais à ce qu'elle cherche à faire (sur l'énonciateur, autrui et le monde). Pour ce faire, il faut comprendre les événements déclencheurs de la verbalisation et de la réflexivité, c'est-à-dire les contextes de production du discours et leurs destinataires (explicites ou implicites) car, ainsi que le rappelle notamment Lahire (2008), eux aussi structurent le contenu et la forme du discours. Ce postulat en implique un autre, à savoir que c'est le contexte de la verbalisation qui donne un éclairage particulier à l'objet de réflexion (qui oriente sa formulation et donc sa réorganisation dans le discours), pas la verbalisation en soi (Clot, 2005 ; Nonnon, 2017). Autrement dit, ainsi que l'analyse Clot (2005), il s'agit de penser les contextes en tant qu'outil de développement.

Objectivation – subjectivation en contexte d'alternance

L'exercice de la réflexivité dans le cadre d'une formation professionnalisante en alternance repose sur une articulation complexe de la théorie et de la pratique et implique des processus d'objectivation et de subjectivation particuliers que Vanhulle (2009) a particulièrement bien étudiés (Vanhulle, Dobrowolska & Mosquera Roa, 2015 ; Barbier, 2004, Grize, 2004, Mialaret, 2004 ; Pellegrini, 2010).

L'*objectivation* renvoie aux savoirs d'action objectivés, c'est-à-dire à des savoirs issus de la pratique et de référence commune et contextualisée, qu'il s'agit de décrire et de formaliser. La *subjectivation* se réfère aux savoirs théoriques socialement valorisés qu'il s'agit de connaître et d'identifier (connaissances disciplinaires, didactiques, pédagogiques) et elle exige un pas supplémentaire vers soi. Elle ne relève pas d'une simple appropriation des savoirs à la manière d'un bachotage, mais repose sur une « traduction des significations offertes [par la formation] dans un discours singulier » (Vanhulle, 2016, p.3), qui fait sens pour soi et pour son activité en situation. Autrement dit, le développement professionnel que la réflexivité vise à soutenir nécessite de dépasser une posture « purement » subjective et de passer par des mouvements d'objectivation, qui introduisent les outils d'une distance réflexive, pour construire une subjectivité qui s'est approprié des savoirs professionnels et qui s'en trouve ainsi transformée (Nonnon, 2017 ; Clerc-Georgy & Martin, 2014).

Dans une perspective psychoculturelle, on ne peut estimer que le langage seul soit porteur d'une subjectivation des savoirs et de réflexivité. Selon les conditions de son exercice, la verbalisation peut en effet en rester au statut de simple témoignage spontané sans prise de conscience ni élaboration de l'expérience. Il semble qu'un encadrement soit indispensable pour réaliser cet exercice. Ainsi, il faut des contextes de formation pour guider et médiatiser la réflexivité, principalement par le biais de l'écriture qui, par le contrôle et le retour sur la pensée ainsi que la mise à distance et en mémoire, favorise le développement de cette capacité (Clerc-Georgy, 2017).

Cependant, dans cet exercice, et outre la difficulté de mettre en mots son expérience, l'étudiant est confronté à celle de s'inscrire dans la polyphonie des discours qui traversent les différents lieux de la formation (polyphonie des contenus, des valeurs et des normes) et qui sont autant de contextes que l'on aurait tort de croire transparents et simplement facilitateurs de verbalisation et de réflexivité (Nonnon, 2017). L'étudiant doit en effet y construire sa propre voix, en subjectivant des savoirs de différents ordres, issus de différents contextes et construits avec ou pour des interlocuteurs différents (Nonnon, 2017 ; Vanhulle, 2005 et 2016).

Rapports au savoir

Pour Charlot, Bautier et Rochex (1992), le rapport au savoir renvoie à la relation de sens et de valeur que les acteurs construisent avec le(s) savoir(s) et, par implication, avec l'école ou la formation. Plus précisément, Charlot (1997) explique que cette relation de sens et de valeur se construit en référence aux rapports que ce savoir « produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres » (p.74). Autrement dit, et tel que le résument Therriault, Baillet, Carnus et Vincent (2017), le rapport au savoir relève de « trois dimensions interreliées : épistémique (rapport au monde et à la connaissance), identitaire (rapport à soi) et sociale (rapport aux autres) » (p. 10). Ainsi, dans le cadre d'une formation en alternance des enseignants, le rapport au savoir participe à l'orientation des processus d'objectivation et subjectivation du savoir de l'apprenant, de sa définition de soi en tant qu'apprenant et futur enseignant ainsi que de ses représentations de la formation et de la profession.

Comme le rappelle notamment Perrenoud (1995), le sens n'est pas donné, il se construit dans un contexte culturel et à partir de situations d'apprentissage et d'interactions particulières (Maulini, 2005). De ce point de vue, la construction d'un rapport au savoir est un produit de la rencontre entre le sujet apprenant, son histoire et les contextes de sa formation. De même que la réflexivité n'est pas un gage en soi d'apprentissage et de développement, mais nécessite d'être guidée par les différents dispositifs de formation, la construction d'un certain type de rapport au savoir n'est pas indépendante des significations offertes par les contextes de formation proposés et les interlocuteurs y participant.

Dans la lignée des travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992), Altet (2008, 2000) dégage trois types de rapports aux savoirs chez des stagiaires futurs enseignants en formation professionnelle à l'IUFM. Le *rapport instrumental* (le plus fréquent, 42%) tend à rejeter la théorie vécue comme trop abstraite et déconnectée de l'action et privilégie les aspects du savoir pouvant servir de règles d'action ou de techniques à appliquer. Le métier d'enseignant est ainsi essentiellement envisagé comme un métier d'action. Le *rapport professionnel* (33%) promeut une articulation forte entre la théorie et la pratique et accorde une place centrale aux savoirs pour prendre de la distance, adopter d'autres perspectives, analyser, comprendre et recadrer l'action. Le *rapport intellectuel* (21%) relève d'un intérêt et d'une curiosité pour le savoir en soi

ainsi que du goût et du plaisir d'apprendre pour son propre enrichissement. Il est porté par un intérêt plus personnel que professionnel à apprendre.

Le rapport instrumental et professionnel aux savoirs représentent ainsi deux pôles du rapport à la formation (Altet, 2008 et Fabre, 1994, cité par Altet, 2008). Du côté instrumental, la formation tend à être vécue passivement (comme une accumulation de contenus et une attente de réponses définitives) et de manière instrumentalisée pour l'application pratique directe. Du côté professionnel, la formation engage plus activement le sujet dans un processus de changement, d'objectivation et subjectivation des savoirs et de réflexivité. On est ainsi face à deux postures de formation qui modifient les modalités de l'apprentissage du métier.

Problématique et questions de recherches

Au vu des difficultés et de la complexité du travail de mise en mots de son expérience et de ses réflexions ainsi que du fait que, vu ces difficultés, l'exercice de la réflexivité n'est pas nécessairement vecteur, en soi, de développement professionnel, nous avons cherché à savoir ce que disent les étudiants des réflexions qu'ils mènent dans le cadre de leur formation ou, autrement dit, cherché à saisir comment ils évoquent la réflexivité comme composante de la formation. Sur ce point, leur discours marque généralement une différence entre les réflexions menées par écrit ou oralement. Nous avons alors orienté notre analyse à partir des deux questions de recherche suivantes :

Quel rapport les étudiants disent-ils avoir envers les deux modalités de verbalisation écrite et orale ?

Qu'est-ce que ce rapport à la verbalisation écrite et orale signifie et indique pour leur développement professionnel et identitaire ?

Méthode

Cette section présente la nature des données collectées pour la recherche, décrit brièvement les sujets concernés par l'étude ainsi que de la procédure d'analyse du matériau recueilli.

Recueil des données et présentation des sujets

Le présent travail repose sur l'analyse d'un sous-corpus de données récolté dans le cadre d'une recherche qualitative et longitudinale débutée en 2015 à la HEPFR. L'objectif général de cette recherche est d'étudier le développement de la réflexivité et de l'identité professionnelle en formation initiale. Pour ce faire, nous menons des entretiens semi-dirigés avec des étudiants à trois moments de leur formation (début de première année, milieu de la deuxième année et fin de troisième année).

Les données retenues pour la présente étude relèvent de sept entretiens semi-dirigés menés en 2018, à mi-parcours (fin du troisième semestre) de la formation de sept étudiantes. Ces entretiens s'articulent autour de deux grands thèmes. D'une part, celui de la réflexivité : quelles sont les représentations et les pratiques des étudiants ? Que disent-ils des différentes modalités de son exercice (notamment écrite, en particulier dans le DAP, et orale dans l'institution et sur le terrain) ? D'autre part, celui de l'identité professionnelle : quelles conceptions les étudiants ont-ils du métier d'enseignant, qu'est-ce qui motive leur choix de profession et que pensent-ils de leur socialisation professionnelle au travers de la formation ? De manière plus transversale, ces entretiens abordent donc aussi l'expérience qu'ont les étudiants des différents dispositifs de formation (cours, ateliers, mentorat, stages, etc.) et leur utilité pour se former.

Méthode d'analyse des données

Nos *a priori* théoriques (approche socioculturelle du développement, du langage et de la pensée) nous conduisent à mobiliser une méthode d'analyse de contenu qui s'inscrit dans une approche compréhensive et interprétative (Bardin, 1977 ; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1997). Elle s'inspire partiellement de la théorisation ancrée (Paillé, 1994 et 1996 ; Méliani, 2013), autrement dit, dans un mouvement d'aller-retour réitéré aux données. Nous les avons progressivement catégorisées aussi en fonction de notre cadre conceptuel, notamment, en fonction de notre sensibilité aux dimensions contextuelles, dialogiques et pragmatiques du discours.

Résultats

Nous avons dégagé six catégories d'analyse principales permettant de distinguer les spécificités de la verbalisation écrite et orale : le contexte de production, les destinataires, le type de discours, les buts et enjeux, le rapport à la prescription et les avantages et inconvénients (voir tableau n° 1).

Un rapport différencié à l'écrit et à l'oral

Le tableau n° 1 présente la synthèse des caractéristiques évoquées par les étudiantes au sujet de la réflexivité et de ses modalités de verbalisation écrite et orale. S'agissant d'une synthèse, il décrit les tendances générales vers lesquelles s'orientent les discours analysés. Chacun des entretiens ne comporte donc pas nécessairement l'ensemble de ces éléments, mais une majorité et certains discours ont une polarité plus nuancée que les tendances qui se dégagent de notre synthèse.

Tableau n° 1 : Quelles spécificités de la verbalisation écrite et orale pour les étudiants ?

	Réflexivité écrite	**Réflexivité orale**
Contexte de production	• Pratique institutionnelle (HEP) • *(A partir d'un objet non directement partagé par les interlocuteurs)*	• Pratique professionnelle (stage) • A partir d'un objet partagé entre interlocuteurs
Destinataire(s)	• Représentant institutionnel (mentor, professeur) • Soi-même « contrôlé »	• Représentant du métier (formateur de terrain, « pair ») • Soi-même « spontané »
Type de discours	• Langage formel • *(Dialogue « asymétrique » à distance)* • *(Monologue intérieur)* • *(Orienté vers la réflexion)* • Communication impersonnelle (« contrôlée »)	• Langage informel • Dialogue « symétrique » en présence • Monologue intérieur • Orienté vers l'action • Communication personnelle (« spontanée »)
Buts et enjeux	• *(Transformer ses représentations)* • Utilité modérée, sens indirect et plus abstrait	• Transformer sa pratique • Régulation de l'action immédiate • Grande utilité et sens pour la pratique
Rapport à la prescription	• Rapport explicite à la prescription • *(Participation directe à la validation)*	• *(Rapport « diffus » à la prescription)* • *(Participation indirecte à la validation)*
Avantages et inconvénients	• Réflexion en profondeur et structurée (impersonnelle, utilité indirecte) • Pensée stabilisée • Lent et laborieux • Ne prolonge pas toujours la réflexion déjà menée à l'oral	• Réflexion rapide et efficacité immédiate (personnelle, utilité directe) • Pensée instable et incomplète • Manque de profondeur et de structure

* (*Italique) :* les éléments indiqués en italique entre parenthèses n'ont pas été directement évoqués par les étudiantes, ce sont des inférences de notre part à partir des éléments plus explicites évoqués pour l'autre modalité (écrite ou orale).

Le contexte de production

En ce qui concerne le contexte de production, les sept étudiantes associent l'écrit aux analyses produites dans le cadre de l'institution de formation, qu'elles assimilent aussi fortement au pôle théorique de la formation, et situent la réflexion orale essentiellement dans le cadre de la pratique professionnelle (en stage) comme représentante du pôle pratique de la formation. Elles soulignent aussi le fait que l'objet des réflexions menées oralement sur le terrain relève d'un vécu directement partagé avec le formateur de terrain : MX explique qu'elle accorde beaucoup d'importance aux retours de ses formatrices de terrains « parce qu'elles voient comment j'enseigne » [MX]. Nos répondantes n'en parlent pas explicitement, cependant on peut avancer que l'objet de leur réflexion étant souvent une situation de la pratique, il n'est généralement pas un vécu commun entre le mentor ou les professeurs et l'étudiant. Dans ce sens, l'objet principal des réflexions n'est vraisemblablement que rarement un aspect théorique.

Les destinataires

Pour ce qui est des destinataires, l'écrit s'inscrit dans une relation asymétrique avec des représentants de l'institution (mentors, professeurs) dont le rôle est certes d'accompagner les étudiants, mais dont le statut est aussi lié au jugement de la réflexion et à sa validation (même si à valeur formative). En revanche, la réflexion orale s'adresse en premier lieu aux formateurs de terrain et renvoie à l'idée d'une relation plus symétrique avec une sorte de « pair » dont le rôle, bien qu'il soit aussi lié à la validation du stage, est avant

tout décrit comme celui d'un conseiller voire d'un modèle à imiter : « les formatrices de terrain, je pense que c'est très important parce que c'est aussi elles qui nous font un feedback, puis c'est elles qui ont vraiment l'expérience du terrain, frais je pourrais dire » [MX]. En outre, les étudiants réfléchissent bien sûr aussi pour eux-mêmes. Les contraintes formelles de l'écrit et de l'oral n'étant toutefois pas ressenties de la même façon par nos répondantes, nous distinguons l'idée d'un soi-même « contrôlé » (pour l'écrit) d'un soi-même « spontané » (pour l'oral).

Les types de discours

En termes de types de discours, les étudiantes associent fortement l'écrit à des contraintes formelles (rédaction et attentes institutionnelles) impliquant une construction lente et donc une production épisodique. Bien que les étudiantes ne le disent pas explicitement, par rapport à ce qu'elles en disent pour l'oral, on peut avancer aussi que l'écrit s'inscrit dans un dialogue formel, asymétrique et à distance (du destinataire et de l'action) qui vise l'élaboration d'une réflexion avant de se préoccuper de ses retombées immédiates pour l'action. L'oral est en revanche renvoyé à un langage plus informel permettant une réflexion rapide et fréquente (voire quasi continue lorsqu'elle est produite dans un monologue intérieur). Il est ainsi décrit comme un dialogue symétrique et en présence du destinataire et de l'action qui vise la rapidité et l'efficacité de l'action à produire dans un avenir proche. Cette distinction entre communication formelle et informelle associe en outre l'analyse écrite à l'idée d'une pensée qui serait impersonnelle et « inauthentique » (un soi "contrôlé") et celle de la réflexion orale à une pensée personnelle parce que plus spontanée et donc honnête, véritable ou « authentique ». Les propos de KC résument ces éléments : « j'ai l'impression que dans les mots par écrit je ne suis pas honnête avec moi-même, (…) j'écris pour que ça fasse joli. Alors que dans ma tête ou quand je parle à l'oral, je suis plus spontanée, je dis plus ce que je pense, même si je me dis : « j'aurais pas dû dire ça », ben au moins, je l'ai dit … Enfin pour moi c'est plus honnête et plus spontané de faire ça par oral que par écrit ». [KC]

Ainsi, l'écrit, contrairement à l'oral qui en serait libéré, semble subir des freins, des filtres voire des censures et se présente alors comme le produit d'une pensée altérée par des contraintes formelles ainsi que par des biais de désirabilité par rapport aux normes institutionnelles et au mentor ou aux professeurs. Dans ce sens, KC explique aussi qu'elle choisit ce qu'elle pourrait analyser à l'écrit quand elle se dit : « Ah voilà ça ça pourrait faire bien dans le DAP ». De ce point de vue, c'est comme si la réflexion écrite était produite pour autrui (en réponse aux attentes institutionnelles) et la réflexion orale pour soi (sa pratique immédiate ou son futur professionnel).

Les buts et les enjeux

A propos des buts et des enjeux de la réflexivité, les étudiantes ne sont pas explicites à propos des objectifs de la modalité écrite. D'après les intentions de formation de l'institution, on peut dire que l'écrit vise plutôt à transformer

et à développer ses représentations par l'analyse de son rapport au métier et par la construction d'une pensée propre qui s'appuie sur la théorie. En tout les cas, les étudiantes lui trouvent généralement une utilité plus modérée et un sens plus abstrait que la réflexion à l'oral menée dans une plus grande proximité à l'action. A propos du DAP, la position de BP indique un rejet plus radical encore de l'écrit : « pendant mes stages je fais de la réflexivité, je le fais mais je l'écris pas. Ou je fais quelques petites annotations, mais j'en fais pas toute une page ». [BP]

En revanche, les étudiantes parlent plus explicitement des objectifs et de l'utilité de leurs réflexions menées oralement. Elles visent à transformer la pratique (s'améliorer) et à réguler l'action immédiate par la recherche de pistes et d'astuces pratiques à essayer. Elles ont ainsi pour eux une grande utilité et beaucoup de sens pour la pratique.

Le rapport à la prescription

En ce qui concerne le rapport à la prescription, pour les étudiantes, la réflexivité à l'écrit répond aux exigences institutionnelles. Elle est donc très clairement rapportée à la prescription et, de ce point de vue, participe directement à l'évaluation, même si formative : « Ben moi je le fais purement parce que je suis obligée » [BP] ou « ce que je vais mettre dans le DAP, c'est quelque chose qui m'a marqué (..) je me suis dit « ah voilà ça ça pourrait faire bien dans le DAP" ». (KC) En d'autres termes, hormis la réflexion propre à laquelle l'écrit est censé contribuer et que les étudiantes admettent à des degrés divers, on peut dire ici qu'il sert d'outil pour attester de sa réflexivité et obtenir des crédits de formation. En revanche, les étudiantes ne parlent pas des analyses qu'elles mènent oralement en termes de prescription ou de validation. Autrement dit, alors que la réflexivité (écrite ou orale) fait partie des compétences évaluées dans l'institution et sur le terrain, sa modalité orale sur le terrain semble entretenir un rapport diffus à la prescription et participer de manière indirecte à la validation. La réflexivité apparaît alors essentiellement comme un outil pour améliorer sa pratique immédiate mais rien n'est dit de ses effets potentiels sur ses conceptions plus théoriques du métier.

Les avantages et inconvénients

Par rapport aux avantages et inconvénients des deux modalités de réflexivité, de manière générale, les étudiantes attribuent plus de qualités à l'oral qu'à l'écrit. Elles admettent toutefois généralement que l'écrit permet de mener une réflexion plus en profondeur, plus structurée (étayage, développement) et plus stable (trace écrite) que l'oral. Cependant, l'écriture est lente et laborieuse (respect des formes, mobilisation de la théorie). De ce fait, nous l'avons dit, elle est souvent associée à une pensée impersonnelle et dotée d'une utilité modérée c'est-à-dire qui pourrait l'être plus, notamment en termes de coûts et bénéfices et de retombées immédiates pour l'action. Par ailleurs, pour certaines étudiantes, l'écrit ne prolonge pas nécessairement la réflexion déjà menée à l'oral ou intérieurement. Pour la réflexion orale, ses qualités sont d'être rapide et efficace, de correspondre à une pensée plus personnelle, notamment à des questions de la pratique

immédiate, et d'avoir une utilité directe pour l'action. En revanche, les étudiantes estiment qu'elle tend à manquer de profondeur et de structure : « Ça part dans tous les sens », [KS] ainsi qu'à être instable et incomplète : « On ne peut pas tout faire dans sa tête » [MX].

Bien qu'elles lui trouvent aussi quelques limites, les étudiantes sont moins critiques à l'égard de la réflexivité menée oralement. A l'écrit, la réflexion paraît difficile et traduit visiblement certains besoins des étudiants pour aller plus loin, notamment probablement des outils et un accompagnement plus proximal.

Discussion

De manière générale, nos données permettent d'observer que les étudiantes parlent plus spontanément de la réflexivité orale que de la réflexivité écrite et lui attribuent de nombreuses qualités. Une certaine préférence pour la réflexivité menée oralement se dégage ainsi de nos données, ceci notamment parce qu'elle semble plus facile à mener et plus directement utile à la pratique. Plus précisément, nos résultats indiquent que l'écrit renvoie à l'institution et à la théorie alors que l'oral est rapporté au terrain et à la pratique. Ils tendent ainsi à montrer que l'écrit est inscrit dans un dialogue formel, asymétrique et à distance (du destinataire et de l'action) et associé à une pensée impersonnelle. L'oral est quant à lui associé à un dialogue informel, symétrique et en présence (du destinataire et de l'action) et rapproché d'une pensée personnelle.

La préférence marquée pour l'oral et sa proximité à la pratique laisse penser que la pratique est placée au centre de la formation et en constitue l'enjeu majeur. Le concours de la théorie au développement de la pratique n'est certes pas absent des discours analysés, mais son intérêt ou son importance propre n'est que rarement mis en avant par nos répondantes. L'orientation professionnalisante de la formation concourt certes à octroyer une place privilégiée à la pratique, mais cherche aussi à trouver un équilibre en importance entre la théorie et à la pratique dans la construction des compétences professionnelles. Cette ambivalence illustre bien le statut de la réflexivité qui est en quelque sorte érigée en paradigme de formation (Tardif, Borgès et Malo, 2012) à travers les vertus de l'écrit alors qu'elle s'incarne en levier pragmatique dans ses modalités orales.

Les différences observées entre réflexivité orale et écrite peuvent aussi être interprétées en termes de distance - proximité par rapport à trois dimensions au moins de la formation : la dimension *de l'objet de la réflexion* (l'action, l'expérience ou des concepts théoriques) et les dimensions *relationnelles* (au mentor ou formateur de terrain) et *identitaires* (soi-même « contrôlé » ou « spontané »). Autrement dit, on peut dire que l'écriture réflexive relève d'une logique de mise à distance (de l'action, du destinataire et de soi-même) qui vise l'élaboration d'une réflexion avant de se préoccuper de ses retombées immédiates pour l'action. L'oral quant à lui relève d'une logique de proximité (de l'action, du destinataire et de soi-même) qui vise la rapidité et l'efficacité de l'action à produire dans un avenir proche.

Ces différences entre réflexivité orale et écrite ainsi que leurs caractères de distance-proximité nourrissent notre analyse en termes de rapport au savoir et à la formation (Altet, 2008 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Sur ce point, il nous semble que les données traduisent la présence des deux formes de rapport instrumental et professionnel au savoir et à la formation (voir fig. n° 1). En revanche, elles n'indiquent pas la présence d'un rapport plus proprement intellectuel au savoir, c'est-à-dire d'un attrait pour l'intérêt que peut revêtir une théorie en soi, pour soi-même, comme élargissement de ses perspectives et sans mesure immédiate de ses potentielles retombées pratiques.

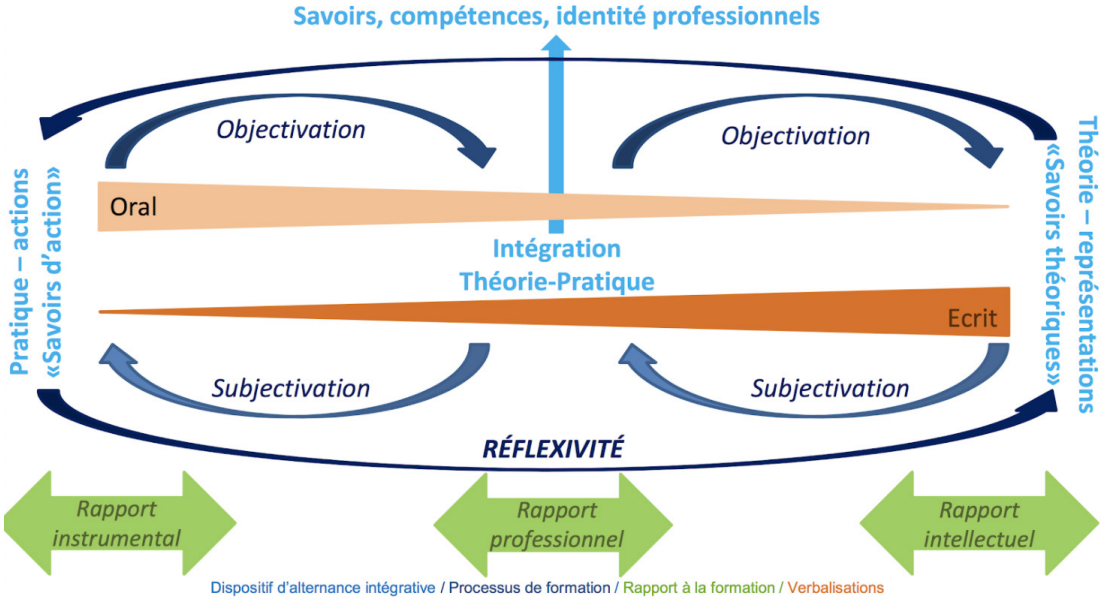


Figure 1 : le schéma illustre les processus sous-jacents au développement des savoirs, des compétences et de l'identité professionnels dans un contexte de formation en alternance intégrative (entre des savoirs d'action et des savoirs théoriques) : l'objectivation et la subjectivation s'appuient sur la réflexivité, qui se verbalise avec une prédominance orale ou écrite selon son lieu de production (pratique-théorique). Les trois rapports aux savoirs de la formation se situent dans ce continuum en correspondance avec l'articulation théorie-pratique qui les caractérise.

Pour certaines étudiantes, la réflexivité écrite semble relever d'un rapport instrumental au savoir et à la formation du point de vue des attentes institutionnelles. Tel est le cas lorsqu'elle leur paraît peu utile, associée à un soi «inauthentique» et produite pour autrui et l'institution. Autrement dit, ici, l'écrit semble en premier lieu servir de réponse aux attentes institutionnelles et moins directement servir sa réflexion propre et son développement professionnel. Cette posture fait écho aux aspects historiques et sociologiques qui marquent le rapport à l'écrit, à savoir son statut d'autorité et de pouvoir auquel il renvoie symboliquement et dans les faits (Lahire, 1993). L'écrit étant essentiellement attendu dans le cadre de l'institution de formation, mais pas sur le terrain, et très régulièrement associé à la validation, c'est ainsi que, d'une certaine manière, des institutions de formation comme la nôtre reproduisent cet ordre symbolique. D'autres étudiantes accordent

une certaine utilité à l'écrit et lui attribuent donc plus d'intérêt en terme de formation. C'est cependant la réflexivité orale qui peut être le plus clairement rapprochée d'un rapport instrumental de transformation de la pratique et d'un rapport professionnel à la formation. Les étudiantes la jugent non seulement utile mais semblent aussi se l'approprier plus personnellement quand elles l'associent au sentiment d'être issue d'un soi « authentique » et produite pour les besoins de leur pratique immédiate sans mention de la validation.

On peut encore noter ici l'effet de distance-proximité que semblent jouer l'écrit et l'oral au *niveau identitaire*. Apparenté à l'idée d'une pensée contrôlée et impersonnelle, ce que la sociologie de l'écrit a aussi observé (Lahire, 1993 et 2008), l'écrit semble introduire un sentiment de distance par rapport à soi, par opposition à l'oral qui est associé à une pensée qui serait plus spontanée et personnelle et donc plus proche d'un soi « authentique » et « véritable ». Dans une perspective dialogique (Bakhtine, 1981) et du point de vue de la psychologie socio-culturelle (Vygotski, 1934/2003), nous estimons que cette représentation relève de ce qu'on peut appeler l'illusion de l'individu autonome (Kaufmann, 1992 ; Lahire, 1998 ; Le Coadic, 2006) et nourrit vraisemblablement un malentendu sur les propriétés distinctives de l'écrit et de l'oral.

Une autre distinction est encore possible. Elle a trait à l'effet de distance-proximité au *niveau relationnel* qui renvoie au type de responsabilité incombant à l'étudiant selon la modalité écrite ou orale des réflexions produites. S'adressant à un destinataire distant, on peut en effet avancer que l'écrit, davantage que l'oral, confronte l'étudiant à lui-même et à la responsabilité du développement de sa réflexion. Dans un dialogue en présence du formateur de terrain, la réflexion se fait plus directement à deux, voire même, parfois, plutôt par le formateur de terrain lui-même. Dans ce sens, on peut dire que le produit de la réflexion relève d'une responsabilité « partagée ». Ce partage différencié de la responsabilité accorde probablement à l'échange oral l'avantage de se sentir moins isolé face à certaines difficultés ou incertitudes par opposition à l'écrit qui renvoie le locuteur à lui-même. Cependant, à un autre niveau d'analyse, cette interprétation renforce la critique de l'illusion de l'individu autonome. Elle met en effet en lumière le caractère co-construit de la réflexion produite à deux, dans l'échange oral, et contredit ainsi l'idée d'une production qui serait plus proche d'un sujet autonome et « authentique ». Autrement dit, cette analyse met à mal la distinction qui semble se dégager des impressions des étudiantes entre l'idée d'un soi contrôlé et « inauthentique », donc non autonome, lié à l'écrit et d'un soi spontané et « authentique », donc autonome, lié à l'oral.

Cette dichotomie entre pensée impersonnelle à l'écrit et personnelle à l'oral peut aussi être analysée en termes de processus de subjectivation du savoir, si tant est qu'il y en a. On peut en effet penser qu'une pensée dite « spontanée » et donc personnelle s'appuie sur un processus d'objectivation-subjectivation « inconscient », qui s'ignore, alors que celle d'une pensée « contrôlée » et vécue comme impersonnelle relève d'un processus plus conscient

de lui-même et des outils qu'elle cherche à mobiliser Cette analyse renvoie aussi aux difficultés généralement associées à l'écrit, à savoir les résistances formelles de structuration de la pensée et de mise en mots, mais aussi à un sentiment de déstabilisation et de solitude (Nonnon, 2017 ; Lahire, 2008, 1998). Les difficultés de la réflexivité à l'écrit traduisent visiblement certains besoins des étudiants, notamment en termes d'outils pour questionner, analyser et finalement intervenir sur le développement de la pensée (qui, pour certaines étudiantes, semble en rester à la transcription de réflexions déjà menées à l'oral ou intérieurement). Tout comme le besoin d'une altérité qui puisse offrir un accompagnement plus proximal non seulement pour guider la réflexion mais aussi pour atténuer le sentiment de solitude et d'incertitude du sujet par rapport à l'intérêt de son travail réflexif.

Conclusion

En conclusion, nos résultats indiquent l'existence de deux malentendus possibles et à nos yeux regrettables. Le premier concerne la définition et les objectifs de la réflexivité, le second renvoie à la définition du sujet autonome. En effet, si l'oral consiste à s'appuyer sur une pensée « spontanée » qui relève du sens commun et qui est donc insuffisamment élaborée alors cette forme de réflexivité (si elle en est une ?) n'est pas celle escomptée par la formation. Et si l'oral charrie en réalité une pensée nourrie de théories qui s'ignorent alors il y a illusion sur le sentiment d'authenticité et d'autonomie du sujet – illusion problématique puisqu'elle entrave la reconnaissance de l'intérêt du recours à la pensée scientifique plus globalement. Dans ce sens, il y a nécessité d'une altérité critique qui, d'une part, puisse aider à introduire de la réflexion là où il y a risque de cristallisation de conceptions spontanées, de sens commun, ou encore d'en rester à un simple témoignage sans problématisation et élaboration de connaissance et qui, d'autre part, puisse intervenir sur la représentation dichotomique et aliénante en terme de formation et d'identité entre l'idée d'une pensée formelle et nourrie théoriquement qui éloignerait de soi et celle d'une pensée informelle et ignorante qui serait plus authentique.

Ces constats nous conduisent à interroger, les dispositifs de formation (institution d'études et de terrain), l'accompagnement des étudiants et les moyens mis en oeuvre pour formaliser la réflexivité, comme le DAP, de manière à trouver une véritable articulation entre l'oralité et l'écrit comme leviers complémentaires de formation.

Références

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation, 35,* 25-41. https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668

Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 91-105). De Boeck.

Anzieu, D. (1975). *L'auto-analyse de Freud et la découverte de la psychanalyse* (Tome1). Presses universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1959).

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words.* Clarendon Press.

Bakhtine, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.

Barbier, J.-M. (2004). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses universitaires de France.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

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.

Bucheton, D. (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation : analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 207-224). Riveneuve.

Brunner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.

Clerc-Georgy, A. (2017). Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 2*, 47-53.

Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2014). Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes. Dans P. Losego (dir.), *Actes du colloque Sociologie et didactique : Vers une transgression des frontières, 13 et 14 septembre 2012* (p. 319-333). Haute Ecole Pédagogique de Vaud. http://www.hepl.ch/sociodidac

Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée, en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filletaz et J.P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours dans les situations de travail* (p. 37-55). Peeters.

Coen, P.-F. (2006). Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 3*, 149-160.

De Queiroz, J.-M. (2010). *L'école et ses sociologies*. Armand Colin.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Presses universitaires de France.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1980-1988*. Gallimard.

Frieden, N. (2017). A la découverte de l'oralité d'un cours. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *Hors-série 2*, 113-119.

Grize, J.-B. (2004). Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif. Dans J.-M., Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 119-130). Presses universitaires de France.

Grossen, M. et Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture and Psychology, 17*(4), 491–509. https://doi.org/10.1177/1354067X11418541

Henslet, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation, 36*(1), 29-41. https://doi.org/10.3406/refor.2001.1689

Kaufmann, J.-C. (1992). Pour une sociologie de l'individu. *International Review of Community Development, 27*, 21-28. https://doi.org/10.7202/1033850ar

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.

Lahire, B. (2008). De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. *Sociologie et sociétés, 402*, 165–179. https://doi.org/10.7202/000652ar

Léchot, C. (2015). *Naturaliser la procréation médicalement assistée : sens commun et représentations en dialogue* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Lausanne.

Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers internationaux de sociologie, 121*(2), 317-340. https://doi.org/10.3917/cis.121.0317

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. De Boeck.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Information Age.

Marková, I., Linell, P., Grossen, M. et Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups : Exploring socially shared knowledge*. Equinox.

Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe.* Editions sociales françaises.

Merhan, F, Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. De Boeck.

Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives, 15*, 435-452.

Mialaret, G. (2004). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M., Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 161-188). Presses universitaires de France.

Nonnon, E. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 2*, 12-31.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181. https://doi.org/10.7202/1002253ar

Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 184-190). Armand Colin.

Pallascio, R., Daniel, M.-F. et Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratique*. PUQ.

Paquay, L. et Sirota, R. (dir.). (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation, 36*.

Pellegrini, S. (2010). *Le mentor en formation d'enseignants : plus qu'un accompagnateur !*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Editions sociales françaises.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Editions sociales françaises.

Runtz-Christan, E. et Coen, P.-F. (dir.). (2021). *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants, en Suisse romande et au Tessin.* LEP Loisirs et Pédagogie.

Runtz-Christan, E. et Coen, P.-F. (2017). La verbalisation est au coeur de l'apprentissage et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 2*.

Searle, J.R. (1969). *Speech acts : An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Tardif, M., Borgès, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. De Boeck.

Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (2017). La « circulation » du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant et l'apprenant : une piste encore peu explorée... . Dans G., Therriault, D., Baillet, M.-F., Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre.* (p.7-20). De Boeck.

Vanhulle, S. (2005). Ecriture 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*. Peter Lang.

Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques, 171-172*, 1-19. https://doi.org/10.4000/pratiques.3205

Vanhulle, S., Dobrowolska, D. et Mosquera Roa, S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à la subjectivation de l'agir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 19*, 111-121.

Vygotski, L.S. (2003). *Pensée et langage.* La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).