
Quels usages des savoirs des sciences de l'éducation dans les textes produits en formation initiale ?

Kristine Balslev, Lora Naef, Célia Guzzo, Valérie Lussi Borer et Anne Perréard Vité ¹
Université de Genève

Résumé

Dans la formation professionnalisante des enseignants, les savoirs issus des sciences de l'éducation sont proposés aux étudiant-es pour – entre autres – les outiller à analyser et interpréter leurs expériences vécues lors des stages et pour anticiper l'entrée dans la profession enseignante. Les textes réflexifs visant l'intégration entre éléments théoriques et expériences professionnelles ont particulièrement cette vocation-là. Dans une perspective longitudinale, la présente contribution analyse les textes d'intégration écrits par six étudiantes tout au long de leur formation en cernant les thèmes abordés, les usages faits des savoirs issus des sciences de l'éducation, les postures adoptées ainsi que les régulations relatives et projetées. Nos résultats mettent en avant une variété importante d'usages des références théoriques, une tension entre plusieurs postures et une prédominance d'une forme d'écriture académique s'éloignant du terrain professionnel en fin de formation.

Mots-clés : Formation initiale des enseignants, écriture réflexive, développement professionnel, savoirs professionnels.

Abstract

In teacher training, knowledge from educational sciences is offered to students in order to - among other things - bring them to analyse and interpret their experiences during internships and to anticipate their entry into the teaching profession. Reflective texts aiming at the integration of theoretical elements and professional experiences have this particular objective. In a longitudinal perspective, this contribution analyzes integrative texts written by six prospective teachers throughout their training program by identifying the themes discussed, the uses made of knowledge from educational sciences, the postures adopted, and the conceptual, procedural or dispositional changes described. Our results highlight an important variety of uses of theoretical references, a tension between several postures and a predominance of a form of academic writing that moves away from the professional field at the end of the training program.

Key words: Teacher education, reflective writing, professional development, professional knowledge.

¹ Balslev, Kristine, maître d'enseignement de recherche, membre du groupe de recherche Afordens, kristine.balslev@unige.ch
Naef, Lora, assistante, membre du groupe de recherche Afordens, Lora.Naef@unige.ch
Guzzo, Célia, assistante, membre du groupe de recherche Afordens, celia.guzzo@unige.ch
Lussi Borer, Valérie, professeure, Université de Genève, valerie.lussi@unige.ch
Perréard Vité, Anne, chargée d'enseignement, Université de Genève, Anne.PerreardVite@unige.ch.

Introduction

Dans la perspective de faire le point sur les usages des sciences de l'éducation en formation, notre recherche questionne les places et les valeurs accordées aux sciences de l'éducation comme savoirs de référence pour la professionnalisation de l'enseignement. Il s'agit là d'un projet d'autant plus pertinent que, conjointement aux référentiels de compétences pilotant les formations et à la focale sur la pratique réflexive, les sciences de l'éducation constituent l'une des trois pierres d'angle sur lesquelles sont construites les formations initiales depuis les années 1990.

Comme le montrent nos recherches historiques (Lussi Borer, 2017; Lussi & Maulini, 2007), on assiste depuis la fin du 19^e siècle à une impressionnante augmentation qualitative et quantitative des formations à l'enseignement – dispensées en faculté/institut des sciences de l'éducation universitaire ou en hautes écoles pédagogiques – en Suisse comme dans la plupart des autres états européens. Cette augmentation est intrinsèquement liée à l'essor des sciences de l'éducation au sein des universités où des premières chaires de pédagogie sont créées en lien avec la volonté de développer des savoirs *à* et *pour* enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009, pp 18-19) ainsi qu'*à* former *à* et *par* la recherche (Hofstetter, 2005). Dès la fin des années 1980, la montée en puissance du paradigme du praticien réflexif et des référentiels de compétences débouche sur le développement d'unités de formation visant à renforcer l'alternance dans la formation professionnelle à l'enseignement. Ceci amène la mise en place de dispositifs visant la réflexivité sur l'action professionnelle, que ce soit à travers la création de séminaires d'analyse des pratiques ou la production de textes écrits visant l'intégration de savoirs issus des sciences de l'éducation en vue d'une plus grande aisance professionnelle. Les particularités de ces dispositifs sont : a. d'être centrés sur les pratiques, expériences ou préoccupations des enseignant-es en formation (EF) ; b. de demander un travail de problématisation, théorisation, conceptualisation et analyse exigeant l'intégration de ressources issues des sciences de l'éducation.

Les processus de professionnalisation et d'universitarisation des formations à l'enseignement sont ainsi étroitement liés : les formations proposant des savoirs toujours plus diversifiés et approfondis provenant des champs disciplinaires des sciences de l'éducation afin de garantir un niveau de qualification de plus en plus élevé aux futur-es enseignant-es. Ce mouvement ne se déroule toutefois pas sans heurts, se confrontant régulièrement aux volontés des Départements de l'instruction publique

d'avoir la main sur la conception de formations répondant aux besoins locaux et aux évolutions sociales. Les savoirs des sciences de l'éducation seraient ainsi appelés à améliorer, via la formation des enseignant-es, l'efficacité des systèmes scolaires et, par répercussion, celle des systèmes socio-économiques. Cette ambition leur porte toutefois préjudice : le fait d'attendre que ces savoirs permettent par extension de résoudre des problèmes sociaux dépassant largement la sphère scolaire joue contre eux et évaluer leur pertinence à cette aune permet à leurs détracteurs de les délégitimer. De telles critiques se retrouvent régulièrement tant dans le discours de politiques que de professionnel-les qui jugent ces sciences inutilisables, voire inutiles, pour gérer la classe au quotidien.

En nous focalisant sur la situation de la formation universitaire à l'enseignement primaire à Genève, notre contribution questionne les usages qui sont faits des savoirs issus des sciences de l'éducation dans les textes réflexifs jalonnant le parcours de cette formation en alternance à visée professionnalisante. Les enjeux liés à ces dispositifs d'intégration entre savoirs issus des pratiques professionnelles et des sciences de l'éducation nous apparaissent importants à analyser de manière approfondie à l'heure où des auteurs comme Tardif (2012) dénoncent les limites d'un paradigme réflexif qui restreindrait la réflexion à une faculté individuelle subjective ainsi qu'à une disposition vide et universelle d'analyse des pratiques et de mobilisation de compétences. Nous avons ainsi pour ambition d'apporter une nouvelle perspective aux rares contributions portant sur la réception et l'usage de ces savoirs par les EF dans un type de formation qui attend que ces savoirs leur permettent de secondariser les expériences professionnelles et d'en rendre compte dans le cadre d'écrits réflexifs.

Les dispositifs qui font appel à l'écriture poursuivent des finalités multiples et s'inscrivent dans le paradigme du praticien réflexif en considérant l'écriture comme « un médium central dans l'apprentissage de la réflexivité » (Desjardins & Boudreau, 2012, p. 161). Toutefois, entre les finalités d'une formation et son opérationnalisation, il y a inévitablement un écart dû, entre autres, aux différentes conceptions de la réflexivité inhérentes aux dispositifs ou aux (in)compréhensions de la part des EF et des formateurs/trices. La recherche présentée dans cette contribution se fonde sur cet écart et s'intéresse aux productions des EF en ayant pour objectif de mettre à jour les processus qui leur permettent de rendre intelligible l'action enseignante, notamment par l'intermédiaire de savoirs théoriques et d'opérations telles que la description, l'analyse et l'interprétation.

Cet article présente les analyses d'un corpus de 23 textes rédigés par six EF tout au long de leur parcours de formation initiale à l'enseignement primaire de l'université de Genève (formation sur quatre ans). Le but de cette analyse longitudinale est de cerner ce qui fait sens pour les EF aux différents moments de leurs parcours et en quoi les savoirs théoriques en lien avec les autres offres de la formation (stages, séminaires, etc.) participent à la compréhension de la pratique professionnelle. Ce faisant, notre recherche s'inscrit à la suite de celles qui interrogent les pratiques de formation en s'intéressant aux conditions permettant à l'écriture réflexive de devenir un outil pour penser et agir. Les textes analysés ont en commun de viser l'intégration des savoirs théoriques à des expériences professionnelles, raison pour laquelle nous les nommons *textes d'intégration*, tout en les considérant comme une forme d'écriture réflexive.

Écrire pour développer une posture ainsi que des savoirs professionnels et susciter des régulations

Les formations actuelles à l'enseignement partent donc du postulat que l'écriture réflexive participe à la construction de *savoirs professionnels* des futur-es enseignant-es (Vanhulle, 2016). Selon Bromme & Tillemma (1995), les savoirs professionnels sont produits conjointement par l'activité professionnelle et l'intégration, l'ajustement ainsi que la restructuration de savoirs théoriques dans des situations professionnelles contraignantes. L'agir repose à la fois sur des savoirs existants et en crée d'inédits : l'investigation sur l'action débouche sur la construction de nouveaux savoirs (Buisse, Périsset et Renaulaud, 2019).

Considérée comme un instrument de développement cognitif (Crinon & Guigue, 2006), *l'écriture réflexive* aurait le potentiel de transformer l'expérience professionnelle, plus précisément d'« organiser l'expérience professionnelle par le discours » (Crinon & Guigue, 2002) ou de « sémiotiser l'expérience » (Vanhulle, 2016). Cette écriture constitue un moyen pour renforcer le lien entre la formation dite théorique et les stages dans les écoles en amenant les EF à s'approprier et à mobiliser les savoirs de référence pour donner une intelligibilité à l'action. Crinon & Guigue (2006) résumant ainsi cette fonction : « L'écriture est [...] considérée comme un moyen de passer de savoirs formels, « inertes », acquis dans les livres, aux savoirs pratiques et informels du professionnel expert ; c'est un moyen pour mobiliser les savoirs acquis par la lecture dans la résolution de problèmes de la vie réelle (Scardamalia & Bereiter,

1991). » (p. 119). Dans les textes réflexifs, les savoirs issus de la recherche ont pour finalité de structurer la compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage (Delarue-Breton & Crinon, 2015) ou encore de proposer des *offres de significations* (Clerc, 2019). La mobilisation d'éléments théoriques permet, de plus, d'adopter une perspective différente d'un point de vue spontané ou encore de dégager dans un problème personnel ce qui relève d'un problème objectif et général (Nonnon, 2002). En somme, l'écriture réflexive vise à mobiliser un registre second, dépassant le registre de l'opinion, pour produire un texte basé sur les apprentissages acquis en formation. Du point de vue de la formation, les finalités de l'écriture réflexive sont ainsi formulées, mais sont-elles perçues de la sorte par les EF ? Quels usages en font-ils/elles ?

Se former nécessite la construction d'une *posture* face aux situations d'enseignement à partir d'une diversité de points de vue qui ont jalonné chaque parcours. Dans les formations en alternance, l'EF endosse plusieurs rôles : celui d'étudiant-e qui fréquente les cours, rédige des travaux, etc., celui de stagiaire - parfois un/une "presque" professionnel-le - quand il/elle se rend sur le terrain professionnel, celui de personne avec son vécu d'élève, de parent, de sœur ou de frère. Par ailleurs, de nombreux/euses EF côtoient régulièrement les élèves et l'institution scolaire à titre de remplaçant-e, répétiteur/trice, accompagnateur/trice de camps. Être en formation professionnalisante implique donc par essence d'être dans une période de transition, et de se projeter dans divers rôles souvent vécus simultanément, en construction d'une identité et posture professionnelle qui peut puiser à chaque source indifféremment.

Par ailleurs, l'écriture réflexive aurait comme vertu de susciter des *régulations* – c'est-à-dire des changements ou des ajustements de procédures (Buisse, Périsset et Renaulaud, 2019) – concernant les savoirs et connaissances, les actions et les valeurs (ou sous-jacents) des formés (Billett, 2016 ; Buisse, 2018). En ce qui nous concerne, nous considérons que l'écriture réflexive amène l'EF d'une part à relater des régulations ayant eu cours pendant la formation, et d'autre part à projeter des régulations propres à son avenir professionnel. Ce faisant, les EF mentionnent souvent les origines de ces régulations, ce qui permet de mieux cerner ce qui – de leur point de vue – les amène à modifier des conceptions, des actions ou des valeurs.

Dans cette contribution, nous cherchons ainsi à identifier les contenus et usages faits des savoirs issus des sciences de l'éducation, les postures construites ainsi que les régulations relatées et/ou projetées dans les *textes d'intégration* pour cerner comment

les EF utilisent ces éléments comme outils pour penser et agir. Nos analyses sont guidées par les trois questions suivantes :

1. Quels sont les thèmes abordés et quels usages sont faits des savoirs issus des sciences de l'éducation dans les textes sélectionnés ?
2. Comment les EF se positionnent-ils/elles dans leurs textes ?
3. Quelles sont les régulations relatées et/ou projetées ? Le cas échéant, qu'est-ce qui est à l'origine de ces régulations ?

Cadre méthodologique

Afin de traiter les données à notre disposition, il nous semble important de poser le contexte de formation dans lequel a lieu notre recherche, avant de présenter la démarche de recherche et d'analyse.

Choix des textes et contexte de formation

La formation en enseignement primaire à Genève se déroule sur quatre ans selon trois phases (Perréard Vité & Leutenegger, 2008) durant lesquelles prennent place des unités de formation (UF) dont la plupart implique un temps de stage. La première phase, dite de « familiarisation », couvre la première année en tronc commun ainsi que l'année suivant l'admission en filière enseignement, à travers les UF « Observation des terrains éducatifs et scolaires » (OATES) et « Profession enseignante : Rôles et identité » (R&I). Ces deux UF impliquent des stages. Ensuite, la phase dite d'« approfondissement » concerne la fin des trois années de Bachelor. Le séminaire clinique d'« Analyse de la pratique et de l'expérience » (APE) s'inscrit durant cette deuxième phase et n'implique pas directement de stage mais puise dans toutes les expériences vécues par les étudiants-es notamment durant leur formation. Enfin, la phase dite d'« intégration » concerne la quatrième année de formation (Certificat en enseignement complémentaire – CCEP), durant laquelle ont lieu – parmi d'autres enseignements – trois stages en responsabilité ainsi que la rédaction et soutenance du travail d'intégration de fin d'études (TIFE). Ce travail n'est pas directement lié aux stages mais repose néanmoins sur un va-et-vient réflexif entre terrain scolaire et terrain universitaire. Précisons enfin que les quatre textes retenus pour cette étude s'inscrivent tous dans une même catégorie : textes d'intégration dits réflexifs et personnels. C'est pour cette raison que nous les avons retenus.

Les textes analysés (Tableau 1) permettent donc aux EF de décrire leur évolution au fil d'un cursus d'études construit sur la base d'une alternance entre école primaire et université.

Tableau 1 : Données recueillies

	Unités de formation retenues pour la recherche			
	Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires (OATES)	Profession enseignante : Rôles et identité (R&I)	Séminaire d'analyse de la pratique et de l'expérience (APE)	Travail d'intégration de fin d'études (TIFE)
Année de formation	1 ^{ère} année	2 ^{ème} ou 3 ^{ème} année	2 ^{ème} ou 3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Quantité de textes	6 textes	6 textes	6 textes	5 textes
Nombre de pages	9-11 pages	4-6 pages	4-8 pages	24-31 pages

Selon les consignes données, pour chacun des textes, les EF sont invité-es à intégrer une dimension réflexive dans leur travail leur demandant d'articuler leurs vécus de stages (ou autres) et le contenu des séminaires suivis parallèlement, ceci en se basant sur leurs postures d'observateurs/trices. Plus spécifiquement, les intentions suivantes sont en jeu :

- OATES : L'analyse de leur expérience de terrain, souvent nouvelle, permet aux EF d'identifier et d'analyser un ou plusieurs domaines « clés » du champ professionnel observé en mettant ceux-ci en relation avec différentes sources de savoirs académiques.
- R&I : Les EF sont amené-es à reconsidérer les rôles et l'identité de l'enseignant-e en écho à leur propre évolution. Ils/elles rédigent un texte personnel et réflexif dans lequel ils/elles confrontent leurs découvertes à leurs représentations préalables, afin de « les compléter, de les valider ou de les remettre en question » (FEP, 2019).

- APE : Dans le séminaire d'où proviennent les textes analysés, les EF discutent leur propre activité (analyse d'un cas personnel) tout en intégrant divers éléments, à la fois pratiques et théoriques, à leur analyse. Ce texte leur permet d'identifier l'analyse de la pratique comme un outil de développement professionnel.
- TIFE : En fin de parcours, ce travail invite chaque EF à « être directement en lien avec ses expériences vécues sur le terrain scolaire » et à montrer qu'il/elle « est capable d'interroger explicitement sa pratique et de formaliser les étapes de sa réflexion », notamment en lien avec son parcours de formation. Ce texte relève ainsi de quatre fonctions : *intégration*, *articulation*, *réflexion* et *argumentation* (FEP, 2019).

Précisons que les textes choisis répondent, pour chaque enseignement, à des consignes de rédaction précises. Celles-ci, propres aux dossiers d'évaluation des enseignements, présentent donc une forme de contrainte, relativisée par le fait que dans le cas de textes réflexifs – dits d'intégration – les critères de correction tiennent largement compte de la dimension plus personnelle de cette écriture.

Démarche d'analyse et données retenues pour cette étude

Notre étude, qualitative et compréhensive, repose sur des démarches d'analyse de contenu et de discours, dans une perspective essentiellement inductive.

Pour les quatre unités de formation sélectionnées, nous avons retenu des textes d'intégration rédigés par six étudiantes durant leur parcours de formation (2015 à 2019). La sélection initiale de ces textes s'est faite en fonction du niveau de réussite des EF pour le premier texte (OATES) : deux textes ont été évalués comme excellents, deux comme bons et deux comme satisfaisants. Notre corpus complet est donc constitué de 23 textes (une EF n'ayant pas rendu son dernier travail).

Notre démarche d'analyse des textes sélectionnés s'inspire de la grille d'*Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel* (ADAP – Vanhulle, 2013) ainsi que des catégories proposées par Desjardins & Boudreau (2012). Elle se déploie selon les étapes suivantes en vue de répondre à nos questions de recherche :

- a) Repérage des thèmes abordés en nous basant sur les cinq grandes catégories d'objets traités proposées par Desjardins & Boudreau (2012) : la classe, l'école, le système éducatif, le soi, le contexte de stage.

- b) Identification de références académiques dans les textes. Il peut s'agir de références à des auteurs, des concepts, des cours ou des modules universitaires. Après avoir identifié ces références nous cherchons à savoir quels usages en font les EF.
- c) Identification des postures adoptées par les EF : nous cherchons à savoir « d'où elles parlent ».
- d) Identification de segments de textes dans lesquels les EF disent avoir régulé des actions, des conceptions ou des sous-jacents. Après avoir repéré ces segments, nous cherchons à savoir ce qui – d'après les EF – est à l'origine de ces régulations.

En appui de ces différentes étapes, le logiciel d'analyse qualitative *Atlas.ti* permet de coder plusieurs textes de différentes manières, de quantifier les segments codés et de les comparer entre eux. Nous avons choisi de prendre comme unité d'analyse des segments contenant des mêmes thématiques et positionnements, souvent de la taille d'un paragraphe.

L'analyse effectuée sur la base de ces étapes d'études systématiques est présentée ci-dessous.

Résultats et premier niveau de discussion

La présentation des résultats organise les éléments de réponse issus des résultats en fonction des trois questions posées pour cette étude.

1. Thèmes retenus et usages des savoirs issus des sciences de l'éducation

Le tableau 2 synthétise les contenus traités en les regroupant par entités : la classe, l'école, le système éducatif, le soi, le contexte de stage et divers. Les totaux indiqués dans les colonnes sont effectués d'abord en fonction des catégories puis des regroupements thématiques.

Tableau 2 : Nombre de textes traitant de chacune des thématiques²

		OATES	R&I	APE	TIFE	Total par catégories	Total général
Contexte scolaire	Classe	6	6	6	4	22	38
	École	3	4	2	1	10	
	Système éducatif	4	1	1	-	6	
Dimension vécue et personnelle	Contexte de stage	6	4	3	-	13	27
	Soi	2	6	6	-	14	
Divers		1	3	1	-	5	5

Si l'on considère la colonne indiquant le total de textes traitant de chaque thématique, on remarque que ce qui préoccupe le plus les EF est « la classe ». Ce constat est sans doute peu étonnant au sens où, dans la perspective de devenir elles-mêmes enseignantes, les EF sont avant tout préoccupées par le processus d'enseignement. Ainsi, les élèves (individus ou groupes), les aspects relationnels et l'enseignement tant dans sa dimension pédagogique que didactique sont des thématiques omniprésentes. Paradoxalement, les thématiques propres à l'entité « école » et au « système éducatif » lui-même restent plus en demi-teinte. Si en début de formation, la découverte de la classe « depuis l'autre côté du pupitre » peut expliquer la prépondérance de la catégorie « classe » comme préoccupation majeure, il est plus interpellant de constater l'absence quasi-totale d'intérêt des EF dans leurs textes pour le contexte plus large – à savoir l'établissement ou le système éducatif - dans lequel elles seront appelées à officier. A l'image peut-être d'une certaine difficulté pour les enseignant-es, de surcroît en formation, de s'envisager comme acteurs/trices d'une institution et d'une « mission sociale » ? Il est ensuite intéressant de constater que, dès le début de leur formation avec OATES puis dans les UF R&I et APE, les thématiques mentionnées dans les textes soulignent l'importance de la dimension personnelle – voire identitaire – de leur parcours de formation. En plébiscitant le contexte de stage (OATES) et le soi (R&I et APE), les EF témoignent, de manière diverse, de leur

² Les cellules grisées identifient les thématiques ayant été retenues par l'ensemble des EF dans chacun des textes.

implication et de l'importance que revêt pour elles cette dimension personnelle : comment suis-je accueillie sur le terrain, en quoi ma personne entre-t-elle en jeu dans mon avenir d'enseignante ? Ces questions préoccupent les étudiantes durant une large partie de leur formation, même si (et nous y reviendrons), cela ne transparaît pas dans leur dernier travail (TIFE).

En se penchant maintenant sur la forme que prennent ces textes et surtout sur les usages que font les EF des savoirs auxquels elles sont confrontées durant leur formation (tableau 3), nous rappelons que l'un des buts d'un texte dit d'intégration consiste à mobiliser des savoirs théoriques en écho à des éléments issus d'une expérience pratique. Comme en attestent les totaux pour chaque texte, les EF comprennent cette injonction puisqu'elles intègrent toutes des références et des concepts théoriques dans leurs textes. Nous savons que cette mobilisation de la théorie soulève des difficultés : la gestion de la polyphonie (Nonnon, 2002), l'introduction de références pour satisfaire les formateurs/trices sans y chercher un sens pour la future pratique professionnelle, ou encore le flou autour de la conception de « la théorie » (qui peut signifier pour certaines EF une prescription et pour d'autres un ouvrage ou un article scientifique).

Ceci étant dit, afin de mieux saisir ce que les EF « font » de la théorie dans leurs textes, nous avons – en complétant une recherche antérieure (Balslev & Pellanda Dieci, à paraître) – identifié les usages fréquents de la théorie puis cherché à savoir lesquels se trouvaient dans quels textes. Nous avons ainsi repéré des segments contenant une citation, une référence à un auteur, à un cours ou à un concept spécifique, puis avons regardé quel usage était fait – dans chacun des segments – de ces références ou concepts.

Tableau 3 : Usages des références et des concepts théoriques et occurrences dans les quatre types de textes³

Usages	Descriptions	OATES	R&I	APE	TIFE	Total
<i>Restituer</i>	Citer, reformuler et/ou résumer des savoirs.	31	25	16	109	181
<i>Comprendre, analyser et interpréter des situations professionnelles</i>	Analyser des données ou des traces. Décrire, étayer ou discuter l'analyse d'une situation vécue par soi-même ou un-e autre.	5	13	9	36*	63

³ Les astérisques signifient que les résultats présentent des différences interindividuelles importantes.

<i>Mettre en lien des références académiques et des actions</i>	Justifier ou réguler une pratique. Se documenter pour trouver des pistes d'action et/ou une réponse à un problème rencontré sur le terrain.	9	11	4	26*	50
<i>Conceptualiser</i>	Conceptualiser ou modéliser un phénomène. Décrire une situation ou un point de vue à l'aide de concepts. Expliciter un postulat.	1	1	3	16	21
<i>Débattre ou discuter d'idées théoriques</i>	« Entrer en dialogue » avec un texte, ou discuter une citation. Renforcer une réflexion déjà entamée. Débattre ou contredire les commentaires ou l'analyse d'autres personnes.	5	7	1	8	21
<i>Contextualiser</i>	Contextualiser une situation et/ou un phénomène, souvent de manière historique.	2	0	0	4	6
<i>Problématiser</i>	Mettre en avant des tensions, des contradictions ou des paradoxes relevés dans la littérature scientifique ou mentionnés par un-e enseignant-e universitaire.	0	0	0	2	2
Total des occurrences		53	57	33	201	338

Les colonnes « usages » et « descriptions » du tableau 3 mettent en évidence que demander aux EF de « mobiliser des éléments théoriques » prend des formes multiples, parmi lesquelles certaines ont un lien fort avec les pratiques professionnelles : comprendre, analyser et interpréter des situations professionnelles, mettre en lien des références académiques et des actions ou encore problématiser.

Si l'on se penche maintenant sur le nombre total d'occurrences des différentes catégories pour les quatre textes (dernière colonne), la catégorie « restituer », afin de donner une définition ou de montrer ce qui a été retenu de tel ou tel auteur, est clairement celle à laquelle les EF ont recours avec le plus de régularité (181).

Nous formulons l'hypothèse que cet usage est le plus sommaire au sens où le lien réalisé entre la référence et le texte produit par l'EF est, bien que pertinent, peu développé et élaboré. Il nous semble dès lors peu étonnant que les EF y aient recours plus spontanément, notamment dû à leur statut d'étudiantes novices découvrant certains méandres liés à l'usage des savoirs. Par ailleurs, dès que l'on se réfère à des éléments théoriques, il est indispensable de les restituer avant de pouvoir les exploiter dans le cadre de l'analyse. Le nombre important de segments de restitution s'explique alors facilement. Notons que la présence de segments de restitution sans autres usages peut interroger sur le but d'une formation qui se dit réflexive et sur la compréhension des EF des fonctions de la théorie. Par contre, le ratio entre le nombre de segments de restitution et de segments avec d'autres usages pourrait être un indicateur de la capacité des EF d'user de la théorie à des fins de formation à travers un processus réflexif.

Viennent ensuite la compréhension, l'analyse et l'interprétation (63) et la mise en lien avec des références académiques et théoriques (50) qui impliquent un degré plus avancé d'intrication entre savoirs et pratique. Dans les textes R&I, APE et TIFE, la théorie est fréquemment utilisée pour comprendre, analyser et interpréter des situations professionnelles. Ce résultat est plutôt rassurant si on considère que la théorie a pour vocation de servir de « grille d'intelligibilité » (Crinon et Guigue, 2006).

Cependant, il est plus rare que les textes analysés témoignent de conceptualisations (21) et de débats (21), ignorant presque l'usage de la contextualisation (4) et de la problématisation (2). Ces « absences relatives » interrogent. Il est envisageable que ce résultat relève de la teneur des consignes données mais une autre hypothèse pourrait être que ces usages, plus élaborés, nécessitent des prises de recul et d'esprit critique plus délicats à mener, d'autant plus dans un texte évaluatif individuel où l'on s'expose. Il est fort probable que, si notre analyse portait sur les contenus débattus en séminaires, nous y trouverions plus d'éléments propres à ces quatre usages.

Pour terminer, nous choisissons de nous arrêter sur le TIFE. Ce travail exige l'intégration de références théoriques en lien avec des contenus de cours ou des textes scientifiques. Les TIFE adoptent tous une structuration proche d'un travail scientifique

« classique ». En réalité, même si le TIFE n'est pas considéré – du moins dans les documents prescriptifs – comme un mini-mémoire, il semblerait que ce dernier représente, tant pour les étudiant-es que pour certain-es formateurs/trices, le modèle à suivre.

Ainsi, l'adoption d'un langage conceptuel est une pratique présente de manière plus importante dans les TIFE (16 occurrences). Leur caractère plus académique et leur longueur se prêtent en effet bien à cet usage même si on trouve des différences interindividuelles importantes entre les TIFE analysés. En effet, cette adoption d'un langage conceptuel se trouve de manière importante dans deux TIFE et de manière plus rare dans les trois autres TIFE.

Enfin, le faible nombre de segments où la théorie nourrit la problématisation peut étonner dans la mesure où c'est une dimension récurrente dans la formation et qui est explicitement demandée dans les consignes des quatre textes analysés pour notre étude. Ce constat rejoint celui de Nonnon (2002), de la difficulté pour les EF à saisir cette demande...et aux formateurs/trices de la transmettre !

2. Positionnement des EF dans leurs textes

Le tableau 4 analyse le positionnement pris par les auteures dans leurs textes. La dernière colonne du tableau indique par ailleurs le total des occurrences pour chacune des postures⁴. Nous avons identifié quatre postures principales : étudiante ou future étudiante ; enseignante en formation (stagiaire, remplaçante et enseignante) ; future enseignante et personne. Ces postures reflètent à la fois le point de vue adopté par l'EF et les opérations effectuées. Nous avons considéré que l'EF se positionnait comme :

- *étudiant-e* ou *futur-e étudiant-e* lorsque l'EF cite des auteurs, des cours, des concepts de la formation, des formateurs/trices ou met en avant sa posture d'apprenante ;
- *enseignant-e en formation*⁵, lorsqu'elle relate ses actions et ses réflexions dans l'action, mentionne ses élèves, ses collègues enseignant-es ;
- *futur-e enseignant-e*, lorsqu'elle oriente sa réflexion en vue de son futur métier ou se projette dans le futur ;

et, enfin :

⁴ Les différences de totaux reflètent les différences de taille des textes. Les nombres dans les cellules sont donc à considérer en relation avec le nombre total d'occurrences de chacun des textes.

⁵ Nous avons choisi de parler de la posture « enseignant-e en formation » qui se distingue de l'acronyme « EF » qui fait référence au public d'étudiantes concerné.

- *personne*, lorsqu'elle mentionne des particularités liées à sa personnalité ou à son histoire de vie ou des appréciations et des préférences.

Tableau 4 : Occurrences des postures identifiées dans les textes⁶

Postures	OATES	R&I	APE	TIFE	Total par catégorie
Étudiant-e	94	68	81	424	667
Futur-e enseignant-e	8	21	20	12	61
Enseignant-e en formation	73	15	69	66	223
- Stagiaire	66*	10	19	58	153
- Enseignant-e	7	4	22	7	40
- Remplaçant-e	0	1	28*	1	30
Personne	33	24	20	19	96
<i>Total des occurrences</i>	208	128	190	521	1047

Comme le montrent les cellules « grisées »⁷, les EF parlent majoritairement et dans tous les textes depuis leur point de vue d'étudiante. Toutefois, le statut d'enseignant-e en formation qui se décline par les postures de stagiaire, de remplaçant-e ou d'enseignant-e est identifié comme le second total le plus important, dans tous les textes sauf un. Ce double résultat tend à renforcer le fait que les EF s'inscrivent bien dans l'alternance entre deux statuts : celui d'étudiant-e et celui d'enseignant-e en formation, exploitant leurs expériences d'ordre « professionnel », quelle que soit leur nature. Ce sont d'ailleurs tout particulièrement leurs expériences de stagiaires qu'elles convoquent, soulignant le fait qu'en se rendant régulièrement sur le terrain elles sont confrontées à la réalité professionnelle qui leur permet de se développer peu à peu.

Seul le texte propre à R&I se distingue quelque peu de cette logique en mettant en avant la dimension « personne » des scriptrices, se référant à leurs valeurs ou leurs vécus. Sans doute la nature même de cette UF, qui s'intéresse avant tout aux rôles et à l'identité des enseignant-es, suscite-t-elle fortement cette tendance, ce qui pourrait être renforcé par un score également assez élevé de références à leur posture de future

⁶ Les astérisques signifient que les résultats présentent des différences interindividuelles importantes.

⁷ Les cellules qui ont été grisées correspondent chaque fois à des totaux majeurs repérés pour chacun des quatre textes analysés.

enseignante. Un des objectifs centraux de cette UF étant d'aider les EF à mieux définir les professionnel-les qu'ils/elles espèrent devenir, cela n'est que peu étonnant.

Il est intéressant enfin de noter que, même si elle n'est « majoritaire » que dans le cas du texte R&I, la dimension « personne » est néanmoins présente dans tous les textes, relevant l'importance accordée tout au long des UF d'intégration à cette dimension qui nous rappelle que « l'enseignant est une personne », comme le disait il y a longtemps Abraham (1984).

Si l'on se penche maintenant sur quelques particularités propres à chacun des textes, le texte d'OATES donne prioritairement la voix au statut d'apprenant-e : étudiant-e comme stagiaire : p.e. *L'expérience sur le terrain et les cours m'ont permis d'adopter un autre regard sur l'échec*. Précisons que ce dispositif s'inscrit dans l'année de sélection pour l'entrée dans la formation à l'enseignement et que les résultats aux examens y jouent un rôle important. Les EF ont, dans ce cadre, tout intérêt à endosser un rôle d'apprenant-e impliqué-e, en sollicitant à la fois leurs casquettes d'étudiant-e et de stagiaire.

Dans les textes R&I et APE, davantage que dans les autres textes, les EF se projettent en tant que futures enseignantes. Ces textes poussent les étudiant-es à adopter le point de vue d'un/une enseignant-e et à analyser leur pratique en se référant à des expériences propres, plus que dans les textes OATES et TIFE. Par exemple, les 28 occurrences de la posture « remplaçant-e » (voir tableau 4) sont dues à une étudiante qui fait référence à son expérience en tant que remplaçante.

Le TIFE, enfin, convoque également les différentes identités de la scriptrice qui passe de segments décrivant des actions, un contexte, des élèves, des pensées pendant l'action à des segments d'étude de ces moments. De surcroît, en formation, les EF se projettent dans leur futur métier : p.e. *Quand j'aurai ma classe, je m'y prendrai autrement, j'appliquerai...* Paradoxalement, les EF se positionnent relativement peu en tant qu'enseignantes en formation (66) et encore moins comme futures enseignantes (12). Sur un total de 521 segments identifiés, l'analyse de ces textes révèle que 424 segments sont énoncés du point de vue de l'étudiante. En fin de formation, on peut s'étonner de ce contraste. Là encore le modèle « mini-mémoire » explique selon nous ce point de vue d'étudiant-e, somme toute assez proche de celui du chercheur ou de la chercheuse : distant, objectivant et non impliqué, comme le serait un point de vue d'enseignant-e engagé-e dans une analyse de sa pratique.

4. Régulations relatives et/ou projetées

Le tableau 5 recense le nombre d'occurrences propre à chacun des modes de régulation ayant été identifiés et retenus.

Tableau 5 : Occurrences des régulations identifiées dans les textes⁸.

Régulations	OATES	R&I	APE	TIFE	Total
Actions	17	4	16*	26	63
Conceptions	51	34	10	23	118
Sous-jacents	1	2	2	4	9
<i>Total des occurrences</i>	69	40	28	53	190

Contrairement à ce que l'on observe pour pratiquement toutes les autres données analysées, les résultats concernant les régulations évoquées par les EF s'apparentent fortement aux deux premières phases de la formation. D'une part, les UF OATES et R&I plébiscitent la régulation des conceptions avec 51 et 34 occurrences et appartiennent à la phase dite de familiarisation de la formation et, d'autre part, les UF APE et TIFE quant à elles appellent à la régulation des actions et font partie des phases ultérieures d'approfondissement et d'intégration. Ce constat est, pour nous, frappant et prometteur. En effet, il semble souligner qu'un des enjeux principaux de cette phase de familiarisation est atteint au sens où les étudiantes explicitent en quoi ces UF les interpellent voire, parfois, ébranlent leurs certitudes, ouvrant à de nouveaux questionnements et besoins de formation. Le texte OATES rédigé en première année est celui dans lequel les EF font le plus part de leurs régulations. Ainsi, ce dispositif en début de formation semble notamment permettre que des représentations se transforment et des aspects insoupçonnés du métier soient révélés : p.e. *Ma vision de l'enseignement grâce à cette année a beaucoup évolué. Sur mes a priori se sont greffés d'autres aspects que je ne pouvais pas imaginer avant d'entamer cette formation.* Toujours dans la phase de familiarisation, et bien que ce processus soit rarement formellement explicité, il arrive que les régulations portant sur les conceptions, soient articulées à une régulation de l'agir. Autrement dit, une remise en question par les EF de leur propre pensée peut engendrer un impact sur leurs actes auprès des élèves : p.e.

⁸ Les cellules grisées mettent en évidence le type de régulation majoritaire dans les écrits des auteures pour chacune des UF.

Depuis qu'elle (la formatrice de terrain) a reçu ses informations, son regard sur cet élève a changé, le mien également et je m'en rends compte dans mon comportement avec lui. Ainsi, l'enchaînement des objets de régulations est sans doute un révélateur de l'effet des savoirs et de leurs appropriations sur l'agir professionnel.

Il semble donc, lorsque les étudiant-es s'embarquent dans les phases d'approfondissement et d'intégration, qu'ils/elles sont assez « naturellement » enclin-es à chercher des réponses et leurs régulations s'apparentent alors plus volontiers à des actions. Par exemple, les régulations identifiées dans les textes APE concernent particulièrement la pratique des formateurs/trices de terrain ou une pratique « idéale » : *p.e. Ce n'est donc pas un seul facteur qui entre en jeu, mais une multitude de facettes, telles que nous pourrions les voir à travers un kaléidoscope, qu'il faut harmoniser.* Concernant le TIFE, ce texte laisse également une place importante aux régulations de l'action : en effet, les EF évoquent systématiquement des actions régulées – généralement durant les stages – et des pistes en vue de régulations futures : *p.e. Pour toutes ces raisons, j'ai trouvé que la thématique de ce travail était extrêmement porteuse et m'a permis de penser ma pratique future, du moins dans l'enseignement des arts....*

Seule la régulation des sous-jacents reste très peu présente dans les textes analysés. Ce résultat est peu surprenant au sens où cela implique un auto-questionnement d'ordre plus psychologique et motivationnel (Buysse, 2018) faisant appel à une dimension assez « intime » de la régulation, peu propice à des textes d'évaluation, aussi bienveillants que soient les critères d'appréciation. Cela dit, lorsqu'on en trouve, les régulations des sous-jacents se produisent essentiellement dans les modules R&I et APE. Cela peut être dû au fait que les consignes des textes pour ces derniers demandent explicitement aux EF de se concentrer sur leur identité, à la fois professionnelle et personnelle, signifiant que la question de leurs propres valeurs peut difficilement être contournée.

En définitive, nous notons que les régulations citées par les EF sont principalement générées par des expériences qui leur permettent d'élaborer peu à peu une meilleure connaissance de la professionnelle qu'elles souhaitent devenir. Ainsi, les stages, mais également certains séminaires, cours et tables rondes spécifiquement orientés vers la pratique et sa théorisation permettent-ils aux étudiant-es de réguler leurs conceptions puis leurs actions à partir d'une comparaison et/ou confrontation entre ce qu'ils/elles vivent sur le terrain et ce qu'ils/elles apprennent à l'université. Pour ce faire,

les étudiant-es s'appuient habituellement sur les échanges qu'ils/elles ont eu avec leurs formateurs/trices de terrain (FT) et/ou avec leurs collègues enseignant-es, tout comme avec leurs formateurs/trices universitaires (FU) et leurs collègues universitaires : p.e. *Mme XXX m'a dit que ce n'est pas parce que l'on pose un cadre, de manière rude parfois, que les élèves ne nous aiment pas...* Il leur arrive alors parfois de croiser les dires de chacun-e, notamment dans le texte APE, dont la consigne demande aux EF une prise en compte des retours de différent-es acteurs/trices afin d'analyser leur propre pratique. Enfin, les EF témoignent du bénéfice même de la rédaction des différents textes, qui leur permet de réaliser de multiples régulations au fil de leur parcours. Il arrive parfois également que celles-ci découlent de leurs propres ressentis ou d'autres expériences personnelles et professionnelles, telles que des remplacements.

Discussion conclusive

Outre ses enseignements, notre étude engendre également – comme souvent – de nouveaux questionnements auxquels nous tentons ici de répondre, sachant que les réponses trouvées seront autant d'ouvertures sur d'autres projets de recherche. En répondant aux questions ci-dessous, nous esquissons à la fois les apprentissages réalisés mais également les questions qui nous apparaissent aujourd'hui comme de nouveaux défis.

Les textes d'intégration : des outils pour penser et agir ?

Nos résultats montrent que les textes d'intégration favorisent la réflexion sur la classe, le soi et le contexte de stage. Les consignes ciblant la réflexion sur les pratiques et le rôle de l'enseignant-e dans la classe expliquent en partie la prédominance de ces objets sur d'autres, plus larges, comme l'école ou le système éducatif mais ce constat nous rappelle aussi à quel point il est ambitieux d'espérer qu'au sortir de leur formation, les étudiant-es soient armé-es pour faire face à toutes les situations qui les attendent.

Par ailleurs, tous les textes présentés amènent à restituer – et donc probablement à s'approprier – des références théoriques. Toutefois, leur finalité ne se limite pas à cette restitution mais à un usage des références en vue de construire des savoirs professionnels.

Esquissons donc une première réponse : les textes d'intégration constituent des outils pour penser à condition que les EF se servent des références non seulement pour

les restituer mais aussi pour comprendre, conceptualiser et les mettre en lien avec des actions. Ces textes deviennent des outils pour agir, pour autant que les EF soient en mesure d'exploiter leur posture d'enseignant-e et puissent donner une place importante à leurs expériences professionnelles – voire personnelles.

Les textes d'intégration : enjeux et défis de la place des sciences de l'éducation pour la formation

Dernier acte de la formation, le travail d'intégration de fin d'études (TIFE) est sans doute la source des interpellations les plus vives de cette recherche. Venant « couronner » le parcours de formation en enseignement primaire, au terme de la phase d'intégration, ce texte se distingue des autres par sa longueur, sa centration sur un objet spécifique, et le fait qu'il soit accompagné (ou dirigé) par un collectif large d'enseignant-es universitaires présentant des profils variés. Il est un outil pour penser, dans le sens où il conduit les EF à investiguer, à se documenter, à se spécialiser. Par contre, notre étude montre qu'on peut douter du potentiel effet de la mobilisation des contenus issus des sciences de l'éducation sur l'agir professionnel alors que la vocation première de ce texte pourrait être une forme de point d'orgue, à l'interface entre formation et pratique future.

En effet, plusieurs constats interrogent. Dans ce texte, les EF utilisent relativement peu les références pour comprendre, analyser et interpréter des situations professionnelles ou pour les mettre en lien avec des pratiques professionnelles, qu'elles soient les leurs ou celles d'autrui. Elles adoptent essentiellement une posture d'étudiante, voire de chercheuse – ce qui est favorable à la réflexion sur des phénomènes éducatifs –, mais plus rarement une posture d'enseignante ou de future enseignante cherchant à outiller son agir et son avenir professionnel.

A quelques rares exceptions près, le TIFE, seul texte directement adossé aux stages en responsabilité et à l'expérience de terrain propre de chaque enseignant-e en devenir, ne permet pas aux étudiant-es d'exploiter pleinement leur cheminement individuel dans le processus d'appropriation et d'intégration de savoirs dont ce texte devrait témoigner.

Au sortir de cette étude, nous observons que nos résultats confortent l'existence d'une construction imbriquée de savoirs de toutes sortes durant les phases de familiarisation et d'approfondissement – prescriptions, références conceptuelles,

expériences pratiques. Cette intrication, à l'image des compétences professionnelles dont la formation contribue à armer les futur-es professionnel-les, nous semble de bon augure au sens où les textes d'intégration sont des opportunités permettant aux étudiant-es de tisser des liens formateurs. Par contre, nous constatons que le TIFE ne semble que faiblement favoriser un processus de professionnalisation en n'honorant ni vraiment l'enjeu de former des enseignant-es chercheurs/euses au sens de Paquay (1994), ni celui d'initier une posture intégrative et réflexive orientée sur l'appropriation de compétences professionnelles opérationnelles et marquées d'une dimension d'agir personnelle et assumée. L'histoire récente de la formation des enseignant-es explique cette situation : en s'insérant à l'Université ou dans le réseau des Hautes Ecoles la recherche est devenue centrale dans la formation des enseignant-es et, dans la perspective de former *à* et *par* la recherche, le mémoire de fin d'études a été imposé (Hofstetter, 2005). Constatant que le mémoire académique « classique » ne répond pas aux défis d'une formation professionnalisante, d'autres formes de travaux de fin d'études ont été proposés, comme le mémoire professionnel ou le portfolio (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin & Crinon, 2002); or on constate que la forme scientifique et académique dans laquelle le/la scripteur/trice s'efface et adopte rigoureusement le format « Introduction – Méthode - Recherche et Discussion » reste une référence, malgré la finalité annoncée du TIFE de constituer un texte d'intégration laissant une place centrale à l'expérience de stage.

Nous voyons donc là un défi majeur d'évolution pour le programme de formation, à la recherche de synergies encore mieux marquées entre apports des sciences de l'éducation, stages en responsabilité, séminaires d'analyse et de régulation des pratiques, développement d'un e-portfolio et TIFE.

Les textes d'intégration : perspectives et questionnements ultérieurs ?

Au-delà de ces considérations propres au travail couronnant la formation-même, plusieurs questions d'études qu'il nous semblerait intéressant d'explorer davantage voient le jour. Nous en évoquons quelques-unes.

Notre étude dévoile un réel tiraillement entre posture professionnelle et posture académique. Il semblerait dès lors intéressant de mieux documenter et comprendre quels dispositifs permettent des mises en résonance accrues entre ces deux postures. Affinement dans les consignes propres aux textes d'approfondissement, priorité à une

mixité de dispositifs oraux, écrits ou autres : plusieurs pistes s'ouvrent. Premièrement, quels dispositifs permettent, de manière privilégiée, de déboucher de façon plus accentuée sur le développement de savoirs professionnels impliquant une posture de professionnel-le à la fois analytique et préoccupée par l'action, soit un positionnement réflexif ? Le positionnement académique classique, à savoir l'effacement énonciatif, vait-il à l'encontre d'une posture plus impliquée ? Comment laisser la place à une réflexion plus personnelle ?

Deuxièmement, est-il possible – et dans quel type de dispositifs – de favoriser une accentuation de la différenciation des parcours entre les étudiant-es, amenant chacune et chacun à se découvrir de manière plus indépendante mais « informée » dans sa manière d'agir ? En quoi, la prise de distance, l'analyse et la pertinence de la convocation de références théoriques peuvent-elles se combiner avec l'affirmation de soi comme un/une professionnel-l'autonome et indépendant-e ? Notre étude indique que les étudiant-es font ce qu'on leur demande, suivent les consignes, répondent aux attentes, mais se permettent peu de liberté. En quoi d'autres consignes ou dispositifs pourraient-ils favoriser ce type de développement ?

Enfin, si nos analyses montrent l'existence de régulations des conceptions, essentiellement durant la phase de familiarisation du parcours, les régulations des actions et des sous-jacents restent moins présentes. Pourtant, nous savons que tout au long de la formation, d'autres dispositifs arment les étudiant-es dans ce domaine. Comment donc leur permettre de visibiliser cette compétence de manière plus longitudinale et progressive, tout au long de leur parcours ? Ici encore, cela questionne le recours à un écrit qui, s'il est peut-être l'outil le plus adapté à énoncer les régulations de conceptions, reste très en deçà de ce qui est nécessaire lorsqu'il s'agit de dépasser la simple intention d'une régulation pour aller vers une réelle opérationnalisation de celle-ci.

Ces trois questions et – d'autres sans doute – ouvrent des perspectives qui méritent d'être explorées, gardant cependant en tête le fait que, comme dans tout programme de formation, les étudiant-es sont confronté-es à une multitude de perspectives, d'intentions et de visées formatrices – portées de surcroît par de multiples acteurs/trices – qui, parfois, peuvent causer certains parasitages dans la cohérence et la cohésion d'un programme.

Références

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.
- Balslev, K. & Pellanda Dieci, S. (accepté). Usages de la théorie par des futurs enseignants dans des textes réflexifs et académiques.
- Billet, S. (2016). Learning through Writing: Mimetic Processes in Action. In G. Ortoleva, M. Bétrancourt, S. Billet (Eds.), *Writing for Professional Development* (pp.12-31). Leiden, Boston: Brill.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4) : 261-267.
- Buysse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4) : 20-35.
- Buysse, A., Périsset, D., & Renaulaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2) : 43-61.
- Champy-Remoussenard, P. (2006). L'écriture sur l'activité professionnelle: conditions de production et impact sur la construction des compétences. *Questions de communication*, 9 : 299-315.
- Clerc-Georgy, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme lever du développement professionnel: une évidence à questionner. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25 : 17-32.
- Crinon, J., Bautier, E., & Delarue-Breton, C. (2012). Discours enseignant, tâches et activités des élèves. In J. Beckers (Ed.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves* (pp. 191-212). Bruxelles: de Boeck.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2002). Etre sujet de son écriture: une analyse de mémoires professionnels. *Spirale - Revue de Recherches en Education*, 29 : 201-219.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156 : 117-169.
- Hofstetter, R. (2005). La "professionnalisation" des enseignant à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2 : 71-89.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation, In R. Hofstetter & B.

- Schneuwly (Ed.). *Savoirs en (trans)formation* (pp. 7-40). Bruxelles : De Boeck (collection Raisons éducatives).
- Lussi Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Bern : Peter Lang.
- Lussi, V. & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20^e siècle. In F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternance(s) en formation* (pp. 101-119). Bruxelles : De Boeck (collection Raisons éducatives).
- Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs: un point aveugle pour l'enseignant? *Spirale*, 29 : 29-74.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 16 : 7-38.
- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M. J., & Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139 : 121-129.
- Perréard Vité, A., & Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance. In F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternance(s) en formation* (pp. 121-142). Bruxelles : De Boeck (collection Raisons éducatives).
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). "Literate Expertise". In K. A. Anderson & J. Smith (Eds.), *Towards a General Theory of Expertise. Prospects and Limits*. (pp. 172-194). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rabatel, A. (2016). Agir professionnel, point de vue et mobilité empathique. *Phronesis*, 5(3-4) : 5-15.
- 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.