

Favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale : une étude de cas

Sabine Vanhulle

Volume 31, numéro 1, 2005
Le développement professionnel des enseignants

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/012362ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/012362ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 157–176.
<https://doi.org/10.7202/012362ar>

Résumé de l'article

Le dispositif présenté, dans cet article, vise le développement de la capacité des futurs enseignants à produire des discours en « je », dans lesquels ils énoncent des savoirs professionnels issus des interactions avec leurs pairs et leurs formateurs. L'analyse qualitative des réflexions contenues dans les portfolios de 18 étudiants, accueillis en formation initiale, s'appuie sur une grille d'identification des indices de réflexivité. Les analyses de cas permettent aussi de comprendre les rapports entre les processus de l'énonciation personnelle et les dispositifs de formation initiale. Elles font apparaître la cohérence entre les préoccupations personnelles des étudiants et les apports externes venant des formateurs. Elles illustrent enfin les processus de transformation interne qui structurent et régulent l'action de ces étudiants.

Favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale : une étude de cas

SABINE VANHULLE, professeure
Université de Genève

RÉSUMÉ • Le dispositif présenté, dans cet article, vise le développement de la capacité des futurs enseignants à produire des discours en « je », dans lesquels ils énoncent des savoirs professionnels issus des interactions avec leurs pairs et leurs formateurs. L'analyse qualitative des réflexions contenues dans les portfolios de 18 étudiants, accueillis en formation initiale, s'appuie sur une grille d'identification des indices de réflexivité. Les analyses de cas permettent aussi de comprendre les rapports entre les processus de l'énonciation personnelle et les dispositifs de formation initiale. Elles font apparaître la cohérence entre les préoccupations personnelles des étudiants et les apports externes venant des formateurs. Elles illustrent enfin les processus de transformation interne qui structurent et régulent l'action de ces étudiants.

Introduction

Cet article aborde, dans la première partie, les modalités de formation permettant d'éveiller chez les futurs enseignants¹ une discursivité professionnelle critique et réfléchie, ou à faire émerger un discours professionnel en « je ». Ces modalités de formation se fondent tant sur la mise en jeu des savoirs issus des connaissances scientifiques actuelles sur l'enseignement/apprentissage, dans le domaine de la langue écrite, que sur la mise en jeu des conceptions de départ des individus formés dans un processus d'accompagnement bienveillant. La deuxième partie présente les principes directeurs du dispositif de formation. La troisième partie traite de l'analyse des indices de la réflexivité appliquée aux textes de chacun des portfolios de 18 étudiants suivis tout au long de leur formation initiale². La quatrième partie illustre, à travers deux analyses de cas, les principaux résultats de recherche. Quant à la conclusion, elle met l'accent sur les conditions de déploiement des savoirs professionnels et de la réflexivité en termes de formation et de recherche.

Vers l'appropriation critique de savoirs didactiques

Depuis la fin des années 1980, des réformes de la formation des enseignants se fondent partout sur la nécessité de prendre en compte la complexité sociale ; l'école doit y faire face en rénovant en profondeur ses pratiques éducatives³. Selon ces orientations et l'importante littérature de recherche dans ce champ (Abbott, 1991 ;

Altet, 1994; Bru, 1994; Perrenoud, 1994; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998), une professionnalisation véritable nécessite le développement de compétences scientifiques et cognitives faisant des enseignants des experts de leur discipline, de la gestion de la classe et de la pédagogie. En plus de cette expertise, elle implique également des compétences éthiques, relationnelles et organisationnelles.

Cependant, l'identité professionnelle ne peut se définir selon de simples critères définitoires préétablis auxquels le futur enseignant est invité à s'identifier. Son développement mobilise bien davantage « la relation interactive qu'entretiendra l'individu enseignant avec ces éléments définitoires » (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2000, p. 45), sa manière de les interpréter pour se définir lui-même en tant que professionnel à la fois autonome et inscrit dans un rôle, et des attentes sociales, pour concevoir aussi son influence sur les élèves. À cet égard plus particulièrement, notre but est de sensibiliser les étudiants aux faits que leurs propres rapports aux savoirs influencent les apprentissages des élèves et que tout projet didactique véhicule plus largement des formes plus ou moins explicites d'intervention éducative (Lenoir, 1993, 1996).

En l'occurrence, il s'agit de les inviter à prendre la mesure de leurs représentations de la langue et de son enseignement, de leurs rapports à ce domaine du savoir et de l'impact de leur propre histoire sociale et scolaire sur ces représentations et rapports. Ainsi, s'agit-il de dépasser la réflexion purement didactique (savoir comment enseigner et faire apprendre des savoirs définis) au profit d'un questionnement plus large : en quoi l'enseignement de la langue écrite relève-t-il d'une forme d'intervention éducative ? Pour former quels élèves, selon quelles valeurs et pour quelle société ?

C'est par cette entrée didactique élargie que nos dispositifs s'inscrivent, à leur manière, dans un champ de recherche consacré à la construction de l'identité professionnelle. Ces dispositifs soutiennent des processus d'autoformation (Hétu, 1999) à partir d'outils qui vont de l'écriture de conceptualisation (Sarig, 1996) au récit de vie (Clandinin et Connelly, 2004), en passant par le portfolio réflexif (Lyons et Freidus, 2004; Wagner, Brock et Agnew, 1994).

Des significations proposées...

Au départ, le projet novateur émergeait des formateurs-chercheurs qui estimaient qu'une crise atteignait le système éducatif; les enseignants en formation devaient pouvoir agir face à cette crise. Ces enseignants en formation étaient ainsi soumis à des significations nouvelles que les formateurs leur proposaient. Le projet de changement passait par une projection sur ces acteurs potentiels.

Or ce rôle potentiel est rapidement mis à l'épreuve par la réalité : dès les stages de formation initiale, les futurs enseignants sont souvent confrontés aux pratiques quotidiennes, suggérées comme des pratiques à transformer. Divers travaux ont montré à quel point la conformisation les guette (Zeichner, Tabachnik et Densmore, 1987) pour les raisons de survie et d'adaptation au milieu où ils interviennent (Katz, 1986).

De plus, de telles pratiques – qu'ils ont eux-mêmes intériorisées d'abord en tant qu'élèves – font l'objet d'accords sociaux implicites ou explicites. Par exemple, même les évaluations régulières des compétences des élèves, telles que celles de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) ont pour effet, en dépit d'une critique publique de l'enseignement médiatisée par la presse, de renforcer des tendances de type traditionnel. Ainsi, les évaluations, qui aboutissent au constat des faibles compétences des élèves en lecture, amènent à exiger un retour à plus d'apprentissages formels (plus de grammaire, plus d'orthographe, etc.), à une pédagogie plus coercitive (plus d'entraînement, plus d'efforts, plus d'évaluations normatives), voire à des solutions simplistes (pallier les problèmes de compréhension en lecture chez les élèves de 9 ans en exigeant un apprentissage de base fondé sur la seule conscience phonologique), etc.

Dans ce contexte général, il est donc demandé aux étudiants de se faire les porteurs d'une rupture entre certaines visées traditionnelles et certaines visées novatrices. Dans ce sens, il importe qu'ils se forment, à travers la formation initiale et les outils théoriques qu'elle propose, une nouvelle culture didactique, en plus d'être aptes à négocier hors des murs de leurs futures classes.

... Aux significations appropriées

L'objet d'enseignement-apprentissage considéré concerne la langue écrite. Les significations relatives à cet objet, telles que nous les proposons aux étudiants, s'opposent aux idées courantes que nous avons citées plus haut : il s'agit de dépasser les simples apprentissages formels de la langue et de considérer les actes de lire et d'écrire de manière complexe. Cela implique d'articuler les aspects cognitifs de ces actes à la motivation, aux attitudes face à l'écrit, aux influences sociales régissant ces attitudes, au plaisir et au développement psychologique et social des élèves au contact des outils culturels que sont les textes⁴.

Sous cet angle complexe, la didactique du français que nous pratiquons et proposons aux étudiants prend des allures de poudrière. Nous considérons qu'il y a crise et que les changements à apporter sont loin d'être anecdotiques ou épisodiques, puisque les évaluations externes ne cessent de mettre en exergue les faibles compétences en lecture des jeunes Belges francophones⁵.

Dans cette situation, nous projetons bel et bien sur les futurs enseignants que nous formons un désir de changement. Celui-ci détermine l'offre de significations qui imprègne nos exposés magistraux et nos propositions de textes à discuter et à s'approprier : des travaux sur la lecture (Giasson, 1995), sur le portfolio (Bélair, 1999; Goupil, 1998; Jalbert, 1998), sur la motivation en lecture (Guthrie, 1996), sur l'écriture et les genres discursifs (Schneuwly, 1985), sur l'intervention auprès des élèves à risque (Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer⁶, 1995), sur les cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003), etc.

L'enseignant de lecture-écriture doit posséder une solide base de connaissances sur cet objet didactique multiforme. Mais il doit aussi se faire créatif, en particulier là où la lecture et l'écriture provoquent de la résistance, là où elles se heurtent à

des pratiques sociales davantage fondées sur l'oralité et en marge de la culture dominante. Ce problème est réel chez nous, parce que notre système éducatif se caractérise par le clivage entre les écoles à recrutement favorisé et les écoles à recrutement défavorisé (Lafontaine, 2002) ; ce système tend à maintenir l'homogénéité des contextes scolaires comme un calque des différences économiques et sociales.

Nous touchons ainsi à la dimension fondamentale des rapports des élèves à l'écrit, à la culture et à l'école. C'est à cette dimension que nous voulons sensibiliser les futurs enseignants. L'une des pierres angulaires de cette sensibilisation concerne leurs représentations propres de l'objet, leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage et les relations qu'eux-mêmes entretiennent avec le langage. Or beaucoup d'entre eux avouent ne jamais lire et n'écrire qu'en fonction d'obligations académiques.

Plutôt que d'estimer cette carence d'un rapport positif et expert à l'écrit comme un problème chez ces étudiants, nous en faisons un point de départ pour qu'ils prennent conscience de sa teneur exacte : non comme une incompétence définitive, mais comme une résistance qui peut être désamorcée, comme une résignation apprise qui se transforme. Encore faut-il créer le désir d'entrer dans le monde de l'écrit. À cet égard, des propos des étudiants eux-mêmes sont susceptibles d'aider à surmonter ces blocages : « Comment pourrais-je enseigner la lecture à mes futurs élèves, moi qui déteste cela ? Je ne peux tout de même pas les obliger ! »

Nos dispositifs prennent leur ancrage dans de tels propos. Nous travaillons avec et sur les « rapports à ». Il y a là une entreprise de réconciliation des étudiants avec l'écrit. L'étudiante qui tient le propos cité plus haut pourra, notamment, revoir sa position en se découvrant des aptitudes à écrire, à travers les cercles de lecture que nous organisons autour de la littérature pour la jeunesse.

Par une sorte d'homologie heureuse, nos dispositifs utilisent le matériau même qui pose problème pour générer des changements de représentations, en recourant à l'écriture. Écrire sur l'écriture, écrire sur sa manière personnelle d'être ou de ne pas être lecteur, écrire sur son histoire dans ce domaine, sur ses difficultés, sur son désir ou sur ses stratégies d'évitement (épuisantes et anxiogènes) par rapport à des tâches scolaires antérieures de lecture et d'écriture. Écrire, encore, sur les séances de lecture-écriture que l'on a soi-même pratiquées en stages : décrire la manière dont les enfants ont réagi ; retrouver avec eux un plaisir possible à travers des activités (construites en formation, collectivement) ludiques, motivantes. Finalement, parvenir à ce constat, couché sur le papier par l'une de nos étudiantes : « Ce sont les enfants eux-mêmes qui me redonnent l'envie de lire, de leur raconter des histoires, d'aller à la bibliothèque. »

Parce que notre dispositif se veut intimement lié aux représentations, attitudes, croyances ou conceptions des étudiants, il constitue lui-même une construction que nous appelons volontiers un formatage interactif des tâches : la planification des activités est reliée aux sujets apprenants eux-mêmes (c'est le sens du mot interactif) ; les tâches s'organisent en tenant compte des développements escomptés

chez ces sujets (c'est le sens du mot formatage). En d'autres termes, nous nous efforçons d'opérationnaliser le concept de « zone de proche développement » (Vygotski, 1997).

Ainsi que Vygotski (1997) l'a définie, la zone de proche développement se caractérise à partir de deux mouvements successifs. Le premier, de nature externe, relève de la collaboration du formateur (du tuteur, de l'expert, du pair plus avancé) qui adapte son aide à l'apprentissage du novice en fonction des stades de développement déjà atteints par celui-ci, pour ainsi l'amener plus loin. Le second mouvement est celui de l'intériorisation. Il concerne les autorégulations que l'apprentissage génère au sein du psychisme de l'apprenant; c'est le prolongement de la collaboration qui se traduit par une véritable transformation des registres personnels de pensée et d'action. C'est dans cette mesure que l'apprentissage collaboratif peut déboucher sur une conquête individuelle de nouveaux savoirs.

Dans la mesure où des significations nouvelles viennent s'intégrer et modifier un système psychique déjà construit, elles sont, inévitablement, transformées par l'apprenant, à l'intérieur de sa propre architecture mentale.

Ce processus reflète en quelque sorte la manière dont le formé élabore son appropriation de nouvelles significations en s'énonçant lui-même comme sujet connaissant et acteur social. Ce processus peut être décrit comme une pensée en continuelle transformation par le biais de la médiation du langage: langage d'autrui (les significations offertes) redit, repris, délibéré, mis à distance, reformulé, devenu sien. De l'offre de significations, on passe à la transformation par les apprenants, du sens proposé, à l'émergence d'un nouveau sens valable pour l'étudiant (Barbier, 2000).

Un pari sur l'écriture comme outil de professionnalisation

Tout au long de la formation, les étudiants pratiquent des textes littéraires et scientifiques en cercles de lecture (Terwagne *et al.*, 2003), des ateliers d'écriture littéraire et scientifique⁷, des ateliers de travail en vue de préparer des séquences didactiques à expérimenter lors des stages, des entrevues avec vidéoscopie après les stages. Chaque activité est ajustée, dans la mesure du possible, aux questions et propos des étudiants (formatage interactif). Par exemple, à la suite d'une forte demande exprimée par les étudiants pour travailler l'écriture poétique, les premiers ateliers d'écriture sont consacrés à ce genre littéraire. Autre exemple: beaucoup d'étudiants s'opposent à l'idée que la motivation est un construit scolaire, une série d'ateliers de lecture de textes scientifiques est alors organisée sur ce thème. Autre exemple: le fait que des étudiants soulignent l'importance des premiers contacts avec les livres nous amène à leur faire écrire un texte à partir de leur propre expérience pour échanger ensuite leurs idées à ce propos. Ou encore: parce que plusieurs s'inquiètent de la place de l'orthographe dans la didactique du français, un atelier est conçu sur cette question, lors duquel nous abordons aussi la grammaire de phrase et de texte.

Les textes réflexifs individuels servent à préparer et à clôturer ces séances. Le schéma de base des consignes données, auquel de multiples variantes sont apportées en fonction des différents objectifs des échanges collectifs, peut se résumer comme suit : ce que je sais, pense, propose a priori sur le thème abordé ; ce que j'ai appris, en quoi cela me pose question et m'offre des pistes nouvelles ; les connaissances que je revois après les exposés magistraux et les interactions avec mes pairs.

Nous misons de la sorte sur les possibilités heuristiques de l'écriture en formation (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup, 2000).

Suivre les chemins de l'énonciation discursive pour stimuler l'appropriation des significations offertes

Nos consignes d'écriture réflexive touchent à l'autobiographie en matière de lecture-écriture, à la conceptualisation (sur la littératie et ses différentes composantes, sur son enseignement/apprentissage, sur des objets didactiques spécifiques comme le récit ou la grammaire), à l'autoévaluation de son parcours de formation (où j'en suis dans mon développement et mes compétences de lecteur/auteur), et à l'autoguidage professionnel, c'est-à-dire la capacité de réfléchir sur ses actions (en lien avec les stages). À la fin de la formation, les portfolios contiennent une série de textes imposés et d'autres qui relèvent du choix de l'étudiant. Les textes imposés⁸ correspondent aux séances de travail interactif. Quant aux textes recensés librement, ils relèvent de l'autoformation. Ils peuvent provenir directement des activités de formation, mais aussi des lectures personnelles de l'étudiant, de ses expériences de stage, de conférences auxquelles il a assisté, de ses lectures favorites, etc. L'étudiant réalise à la fin de chaque semestre le sommaire commenté de son portfolio.

À la fin de la 3^e année, un récit final de formation permet de faire le point sur sa trajectoire en lecture-écriture, en tant que personne (sa propre évolution), en tant qu'étudiant (les compétences acquises et encore à améliorer) et en tant que futur professionnel (son projet d'enseignant de la lecture-écriture).

Les portfolios font régulièrement l'objet de rétroactions écrites de notre part et soutiennent des entretiens individuels lors des périodes d'évaluation certificative (fins de semestre). Les étudiants sont toujours invités à insérer ces rétroactions (et notes prises lors des entretiens) dans leurs portfolios avec leurs propres réactions écrites.

Les rétroactions sont formulées :

- tantôt, selon des critères spécifiques : une grille de critères relative à la production d'un texte de réflexion (pertinence, exactitude, complexité, créativité intellectuelle, communication), inspirée de Sarig (1996) et de Bélair (1999), ou une grille d'évaluation du récit de formation d'après notamment les universaux du récit selon Bruner (2000) (respect du genre, configuration de son parcours dans le temps, gestion de l'objectivité et de la subjectivité, quête

des motifs de ses actions, implication opposée à distanciation, communication);

- tantôt, d'une manière plus informelle: par exemple, une lettre adressée à l'étudiant « que nous dit ton portfolio à ce stade? ».

Une grille d'analyse de l'élaboration de savoirs professionnels en « je »

Apparaissent en substance les modalités d'analyse que nous avons appliquées, après notre intervention et à des fins de recherche fondamentale, aux textes conservés dans les portfolios⁹. Les textes analysés portent sur la langue écrite et son enseignement-apprentissage: qu'en disent les étudiants (conceptions, rapports propres), et comment leur discours évolue-t-il dans le cadre de l'intervention?

Une polyphonie discursive

Cette analyse concerne l'énonciation par le sujet de savoirs qu'il est train d'intégrer à sa manière dans son projet professionnel futur. Comme l'explique Benveniste (1974), l'énonciation constitue un procès d'appropriation à travers lequel le sujet s'approprie l'appareil formel de la langue et énonce sa position, notamment à partir d'indices spécifiques. Cependant, « immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'*autre* en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre » (Benveniste, 1974, p. 82). Cette idée se retrouve également chez Bakhtine (1981), pour qui les mots d'autrui structurent notre imaginaire.

Cela est un élément fondateur de nos analyses: l'autre et ses discours (soit: les pairs et les idées construites dans les interactions; les formatrices avec leurs exposés et leurs diverses interventions verbales; les textes scientifiques soumis à des échanges et à des travaux de conceptualisation; les maîtres de stages et leurs conseils ou prescriptions; les enfants et leurs réactions lors des activités de stage; la société et l'école en général avec les idées qu'elles véhiculent sur la lecture, sur l'apprentissage, etc.), ne cessent d'être incorporés, plus ou moins consciemment, et avec un degré d'accord ou de résistance plus ou moins fort, dans les textes que chacun produit. Cette polyphonie traverse l'écriture réflexive.

S'énoncer en tant que sujet réflexif amène l'étudiant à entrer dans un véritable travail de positionnement (éclairé par des théories, des pratiques), à affronter ce qui fait tension et à opérer des choix, quitte à revoir ses conceptions de départ, ses stéréotypes, quitte aussi à affronter ce qui fait mal, comme Pierre (voir analyse de cas *infra*): « Je ne serai jamais un écrivain, je ne l'ai jamais été [il évoque alors ses notes de français au secondaire]. Je ne veux pas que les enfants subissent ce que j'ai subi. Il faut les accompagner, les aider à devenir vraiment des lecteurs et des auteurs de textes. »

Des opérations mentales/langagières

L'énonciation en « je » de savoirs professionnels passe par des opérations diverses. Par exemple, le propos que nous venons de citer s'appuie sur la réminiscence

mentale puis débouche sur une prise de décision (« je ne veux pas ») et une prescription (« il faut »). Cela se traduit dans une modalisation du discours : dire « il faut », ce n'est pas tout à fait dire « je crois que », « je me demande si », ou « en ce qui me concerne, je décide de... » : ici, l'étudiant endosse un discours qu'il considère comme devant faire figure de règle de comportement pour tout enseignant ; « je » énonce des valeurs, des lois à introduire dans l'enseignement. Son discours se veut généralisateur.

Notre analyse considère comme indissociables les opérations mentales et les opérations de langage. C'est dans des opérations cognitivo-langagières que se réalise la pensée, au sens de la pensée-conscience qui intéresse Vygotski. La conscience, ou capacité de l'être humain à revenir sur lui-même et sur sa relation au monde, implique que le psychisme « soit organisé en unités de pensée, *discrètes* et [...] susceptibles de faire l'objet d'opérations et que ces opérations de pensée aient acquis une dimension *active* et *autoréflexive* qui les rendent accessibles à elles-mêmes. Être conscient, c'est pouvoir accéder à sa propre pensée et agir sur elle » (Bronckart, 1999, p. 17).

Cette pensée qui revient sur elle-même concerne aussi des affects : tout rapport à la langue, et aux savoirs, est pétri d'émotions, de désirs, d'images de soi positives ou négatives, d'attraction ou de répulsion, d'histoire sociale.

Entre le discours et la prise de conscience (de ses conceptions, de sa manière d'être lecteur et auteur, des transformations à opérer sur soi-même et sur ses conceptions), soit entre la forme linguistique et la pensée, la réflexivité réside dans la mise en œuvre d'opérations sur des contenus de pensée par le langage.

Nous avons établi une grille (fouillée mais non exhaustive) des opérations réflexives possibles. Ces opérations portent sur des objets et se déclinent dans des formes d'énonciation particulières :

1. Elles relèvent de *buts* motivés : recevoir des significations proposées pour se les approprier, les discuter, les transformer ; en termes d'énonciation, cela signifie que l'étudiant doit se positionner dans une situation d'interlocution (« je », face à « tu », « vous », « je » derrière lequel il y a aussi un « nous » – les étudiants, les futurs enseignants, etc.).
2. Elles expriment dans la même foulée des *postures* spatiotemporelles : « je » s'énonce en fonction de son histoire, de son présent ou de ses projections sur le futur. La personne biographique, l'étudiant en train de se former, le professionnel en devenir représentent autant de pôles énonciatifs possibles.
3. Elles portent sur des *foyers* d'attention : soit soi-même en train de réfléchir, d'écrire, d'apprendre, soit le message même que l'on produit, soit les contenus offerts par la formation (des principes didactiques, des idées pratiques, des manières de travailler tous ensemble sur des savoirs, etc.).
4. Elles peuvent se focaliser sur la *production* d'idées (reprise des significations, pour les restituer, délibérer sur ou de leur propos, les interpréter, les reformuler, revoir des concepts, revenir sur des conceptions personnelles, restructurer).

turer son propre raisonnement, etc.). Elles peuvent se focaliser également sur la *régulation de cette production* même (planifier sa réflexion à propos de l'objet traité, poser un diagnostic sur ce que l'on sait ou comprend de cet objet, évaluer sa progression, etc.). Elles peuvent encore se porter sur la *régulation de son propre processus de pensée-écriture* (émettre un doute sur la pertinence de son discours, se poser des questions, s'évaluer, exprimer un conflit intérieur, etc.).

5. Elles se révèlent à travers divers *indices de subjectivité discursive* (Bronckart, 1996; Kerbrat-Orecchioni, 1999) au-delà de l'usage des pronoms personnels et du système anaphorique (reprise de représentants linguistiques des locuteurs sous des formes autres que les pronoms personnels: ex. « l'étudiant que je suis », « votre serviteur », « moi, futur enseignante »). En particulier, les modalisations du discours sous leurs multiples formes constituent le creuset de l'expression subjective. Ce sont des adverbes, mais aussi des adjectifs, certains verbes (comme « croire », « penser », « vouloir », « falloir », « devoir ») et expressions impersonnelles (« il faut », « on doit », « il est important »), des formules en tous genres (« on ne peut qu'être étonné devant... », « le bon sens nous dit que », « comment peut-on imaginer que... », « on sent bien que »), des tournures de phrases (emphatiques, par exemple), à travers lesquelles le sujet marque sa position par rapport à son interlocuteur (les formatrices en l'occurrence): position d'adhésion, de résistance, de désaccord, d'interpellation, etc. La liste des possibilités est longue. Les modalisations ne consistent pas à pratiquer de manière experte des figures de rhétorique, ne serait-ce qu'en raison de l'invitation à s'énoncer dans un discours en propre, et certainement pas à appliquer une écriture de type académique. Les textes réflexifs n'ont rien à voir avec des exercices de style, et même si l'étudiant s'exprime parfois à travers des métaphores et autres figures poétiques, c'est pour donner corps à ses impressions, intuitions ou idées.

À travers un long travail de repérage de ces différents indices de la réflexivité, nous avons étudié comment des significations étaient reprises inlassablement, ou évoquées puis abandonnées, ou mêlées à d'autres, ou escamotées, dans des textes où les sentiments, les questions, les exclamations exaltées, les conceptualisations progressives s'entrelacent au fil du temps.

Les portfolios de 18 étudiants ayant suivi l'ensemble des trois années de la formation initiale ont été analysés. Le but des illustrations que nous proposons dans la partie suivante est d'exposer comment nous avons interprété des faits d'appropriation individuels à travers l'écriture, en reliant ces faits avec notre dispositif d'élaboration collective de savoirs professionnels.

La réflexivité comme dépassement de tensions socialement générées

L'analyse suggère l'hypothèse suivante: les activités collectives (interactions et rétroactions) provoquent des tensions qui alimentent le travail d'appropriation.

Dans ce sens, nous parlons de tensions « heuristiques ». Celles-ci sont de trois types pouvant se combiner : tensions épistémiques (l'étudiant est amené à revoir ses conceptions personnelles, ses connaissances préalables), affectives (l'étudiant est perturbé par ce qu'il apprend) et pragmatiques (des manières habituelles de faire, de penser sa pratique, sont mises à mal).

Tension ne signifie pas directement conflit conscientisé, mais plutôt étonnement, tiraillement, découverte contre-intuitive, remise en question du bon sens, question non résolue, attente frustrée, contradiction, résultat non escompté... Dans le sillage de Vygotski, on peut parler d'*expérience cruciale* : ce qui se vit et s'apprend, dans l'interaction sociale, au contact d'un instrument d'apprentissage (comme un texte scientifique, la vidéo où l'on se voit agir, l'échange sur des pratiques, le récit autobiographique, etc.), jette le doute sur ce que l'on croyait connaître d'une réalité et entraîne la révision d'un concept, d'une idée, d'une croyance... Ainsi se réalise le passage des concepts spontanés aux concepts scientifiques : l'expérience cruciale « permet de prendre, dans la discussion sur les deux explications possibles et exclusives l'une de l'autre, un parti clair, définitif et indiscutable » (Vygotski, 1997, p. 378).

D'un étudiant à l'autre, des textes réflexifs manifestent à des moments variables et en fonction de circonstances de formation diverses, un tournant décisif, des sauts qualitatifs dans la réflexivité, des pas vers l'appropriation de savoirs ou vers la transformation de représentations (de soi comme lecteur-auteur, de l'enseignement-apprentissage de la langue écrite, etc.). Ces textes se fondent précisément sur des tensions. Nous les nommons « textes-pivots ». Les étudiants s'y énoncent *en rapport avec* une situation de tension activée par la formation.

En voici deux illustrations, qui suivront la même structure de présentation : 1) le contexte dans lequel le texte réflexif a été produit ; 2) le « tournant réflexif » que ce texte révèle : en quoi il s'agit d'un texte-pivot ; 3) le type de rétroaction que nous avons proposée à la suite de ce texte, soit en relançant la réflexion individuelle de l'étudiant, soit en « socialisant » son apport.

Une socialisation des apports personnels des étudiants : le cas de Joëlle

Le contexte

Ce texte-pivot a été rédigé dans le cadre d'une série d'ateliers conduits en troisième année sur l'apprentissage initial de la lecture-écriture. Ces ateliers ont été houleux, la controverse sur les « meilleures » méthodes de lecture faisant rage parmi les étudiants. Nous leur avons demandé, entre deux ateliers, de présenter par écrit la ou les méthodes qui leur semblaient les plus adéquates. Nous avons réparti ces textes dans des chemises que nous avons distribuées dans des petits groupes de travail. La tâche des groupes était de discuter des différences entre ces méthodes et de dégager les théories implicites de l'apprentissage qu'elles véhiculaient. Après cet atelier, les étudiants ont à nouveau été invités à produire un texte où ils exposeraient leur propre choix à la suite de la discussion.

Dans son premier texte sur l'apprentissage initial, Joëlle ne fait qu'exposer, sans discuter, ce qu'elle sait des différentes méthodes. Dans tous ses écrits réflexifs précédents, elle a d'ailleurs pratiqué une tendance à restituer les discours proposés par les formatrices ou par les textes scientifiques de référence, en s'impliquant assez peu à titre personnel.

Le texte-pivot

Cette attitude change fortement dans son deuxième texte sur l'apprentissage initial, dont voici des extraits significatifs :

J'ai appris aujourd'hui quelque chose de très important qui change beaucoup mes représentations à propos des différentes méthodes de lecture. En effet, je ne savais pas que le fait d'aboutir à l'analyse des syllabes et des lettres était nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Je pensais qu'analyser était à éviter. [...]

J'ai également retenu un certain nombre d'éléments de la discussion entamée après la lecture des différents textes des étudiants. Le premier point important de cette discussion repose, je pense, sur cette question : pour lire, faut-il avoir recours à la mémorisation ? Malheureusement, bien que nous nous soyons interrogés à ce propos, je suis incapable de répondre et je trouve qu'il serait intéressant d'y revenir. [...]

Il m'est encore difficile d'être précise quant à ma façon d'envisager l'apprentissage initial... Les seuls éléments dont je suis persuadée, c'est qu'il faut partir de quelque chose qui intervient dans l'affectif de l'enfant, un livre qu'il a envie de lire, une phrase ou un mot qu'il rencontre souvent... Faire des analogies et des comparaisons entre différents mots pour enfin aboutir à l'analyse plus fine des lettres et des syllabes.

Si mon projet pour la lecture se précise peu à peu, celui de l'écriture avec les enfants de 1^{re} reste encore flou. [...] Doit-il se former un capital-mots qu'il réutilisera dans des phrases courtes, recopier ou encore écrire en fonction de son « imagination », grâce à sa connaissance de quelques lettres et syllabes ? Voilà un problème qu'il serait intéressant de réaborder. [...] Un groupe a abordé cet aspect, mais je serais incapable de réexpliquer leur proposition.

Très nettement, ce texte est à présent celui d'une personne qui s'énonce, comme l'attestent les nombreux « je » (« ai appris », « pense », « trouve », etc.), et dont la réflexion s'ancre résolument dans l'activité de recherche collective, dans le « nous ». En termes de contenus, Joëlle revoit une conception partagée par plusieurs étudiants (*grosso modo* : c'est en lisant que l'on devient lecteur, c'est par le contact soutenu avec les mots, les lettres, les syllabes, qu'on apprend à les reconnaître, sans qu'il faille passer par des analyses, des formulations de ce qu'on voit et reconnaît : théorie de l'imprégnation, en quelque sorte).

En termes d'opérations de pensée, Joëlle se situe dans la délibération et le questionnement (opérations de production d'idées) sur des contenus (foyer d'attention) avec un but évident de construction d'idées pour sa pratique. La posture énonciative est celle de l'enseignante en devenir. Même si la consigne s'y prête, d'autres étudiants ont choisi une posture davantage ancrée dans leur histoire, par exemple, du type « moi, j'ai appris selon telle méthode et cela ne m'a pas empêchée

de devenir lectrice même si cette méthode est aujourd'hui contestée», ou du type inverse: «Pourquoi mon institutrice a-t-elle procédé de cette manière? Est-ce à cause de sa méthode que j'ai eu tant de problèmes en lecture?»

Joëlle pratique encore une autre opération de pensée, qui relève de la régulation de sa production d'idées: elle signale que sur tel ou tel point, qui a pourtant été abordé, elle ne parvient pas à se faire une idée. Ainsi, elle ne peut pas encore trancher sur le rôle de la mémorisation dans l'apprentissage initial (ce qui a été un élément crucial dans la discussion tendue entre les étudiants et avec les formatrices: beaucoup concevaient mal la possibilité pour de jeunes enfants d'élaborer des hypothèses de sens à partir du code). Joëlle ne traite pas cette tension (ou conflit d'idées en l'occurrence), mais interpelle ses formatrices: il faudrait revenir sur ce point. Même type d'interpellation à propos du passage des enfants à l'écriture (plusieurs pistes, comme elle le dit sans parvenir à les reformuler, ont été évoquées dans la discussion).

Par contre, elle émet une règle pour la pratique de l'enseignant, à travers une modalisation déontique (c'est-à-dire, proposant une loi à respecter en fonction d'une valeur importante selon elle): «il faut partir» de l'affectif de l'enfant, de ce qu'il souhaite lire, etc. Ainsi, son projet professionnel prend forme, et même si elle regrette que ses attentes d'ordre pragmatique (savoir comment enseigner) ne soient pas encore comblées, elle suggère ouvertement de revenir sur certaines questions qu'elle juge importantes.

La rétroaction

Par la suite, le texte de Joëlle, comme d'autres à la suite de cet atelier, insiste pour que la recherche sur l'apprentissage initial se poursuive. Cette demande a été rencontrée: d'autres ateliers ont suivi, qui se sont prolongés dans un travail collectif sur le continuum à assurer en matière d'apprentissage de l'écrit tout au long de la scolarité de base (de 5 à 14 ans). Il s'est avéré, à partir de ce texte notamment, que Joëlle comme plusieurs de ses pairs entraient dans une phase de questionnements programmatiques.

Ainsi, les questions posées au fil des écrits réflexifs permettent une socialisation des préoccupations des futurs enseignants: le curriculum de formation se construit sur cette base, sur leurs propres apports. Ces apports leur sont signalés lors de nos introductions d'un cours à l'autre. Ils sont systématiquement repris dans des fiches de synthèse. Cette manière de procéder valorise le travail des étudiants: ils sont considérés comme des acteurs à part entière dans l'élaboration progressive de savoirs professionnels.

Revenons au texte de Joëlle. Nous remarquons qu'elle n'évoque plus (par rapport à sa synthèse précédente sur les méthodes de lecture) la conscience du son chez l'apprenti lecteur. Or les ateliers sur l'apprentissage initial visent à faire réfléchir les étudiants sur l'équilibre à inventer entre tous les aspects du code pour favoriser à la fois le décodage et la compréhension. Voici donc un de ces aspects qui est

négligé. Joëlle va-t-elle le réintégrer dans sa réflexion? En d'autres termes, les ateliers qui suivent l'aideront-ils à s'acheminer vers une conception plus complète de l'apprentissage initial? Quelques mois plus tard, voici ce qu'elle écrit dans son « récit final de formation » :

Je sais maintenant quelle enseignante de la langue maternelle je veux devenir et je ferai tout pour y parvenir. Peut-être mes représentations changeront-elles dans quelques années, peut-être mes objectifs ne seront-ils jamais atteints, mais ce qui est certain c'est que j'en ai et je ferai tout pour les atteindre. Sans doute vous demandez-vous quels sont ces objectifs? Les voici : « Une approche intégrée et équilibrée du développement de la littératie à l'école fondamentale ». Cela résume très justement ce que je pense. Et les moyens dans tout cela? Ceux que vous nous avez enseignés au cours de ces trois années [...] et auxquels j'adhère avec la plus grande sincérité.

Joëlle cite dans ce paragraphe un document, « Une approche intégrée et équilibrée du développement de la littératie à l'école fondamentale ». Ce document reprend sous forme de fiches toutes les pistes qui ont été construites collectivement, avec des cadrages théoriques suggérés par les formatrices et les textes scientifiques consultés au fil des ateliers de recherche précédents. Ces fiches sont le fruit des travaux de groupe (questions, pistes de réponse concrètes pour l'apprentissage initial et pour un continuum dans la programmation des activités de lecture-écriture). Elles reprennent aussi sous forme de questions d'autoévaluation pour l'enseignant tout ce à quoi il est censé penser lorsqu'il organise des tâches de lecture et d'écriture (Vanhulle et Schillings, 2004).

Quant aux moyens pour atteindre ces objectifs de développement de la littératie, à travers des activités intégrées (où l'on réconcilie la lettre, le son et le sens, notamment) et équilibrées (où sont pris en compte dans une dynamique cohérente d'enseignement la découverte, le travail en groupe, la différenciation des apprentissages, la gestion de l'hétérogénéité des élèves, la métacognition et l'acquisition de stratégies efficaces de lecture et d'écriture), Joëlle estime qu'elle les a appris avec nous. Le reste de son récit final est plus explicite sur ce point : ces moyens n'ont pas fait l'objet d'enseignements magistraux de notre part (sinon dans la construction de synthèses collectives sous notre direction) : ils ont surtout été mis en application *avec les étudiants eux-mêmes*, en vue de leur propre développement en tant que lecteurs et auteurs.

C'est ainsi un principe d'homologie qui a fonctionné : c'est pour avoir eu le sentiment d'elle-même progresser (ce qu'elle illustre par des exemples tout au long de son récit), que Joëlle « adhère avec la plus grande sincérité » à ces moyens, qui, on l'aura compris, relèvent d'une pédagogie socioconstructiviste.

L'énonciation, dans cet ultime texte réflexif, s'est faite d'une façon tout à fait personnelle. Elle est simultanément fondée sur un principe dialogique : « je » s'adresse à « vous » (les formatrices) en faisant part de ce qu'elle retient pour sa pratique, en insistant sur les convictions qu'elle s'est forgées au fil des interactions de formation.

Accompagner l'étudiant dans sa zone de proche développement : le cas de Pierre

Le contexte

Ce texte-pivot de Pierre se situe en deuxième année : les étudiants y reviennent sur leurs pratiques de stage, analysent leur expérience et redéfinissent leurs objectifs en tant que futurs enseignants de la lecture-écriture.

Le tout premier texte du portfolio de Pierre (évoquant au début de la 1^{re} année de sa trajectoire antérieure en lecture-écriture), évoquait des souvenirs désagréables de ses apprentissages en lecture et écriture. Ce texte est truffé d'affects : « je ne suis pas du tout inspiré quand j'écris », « j'ai été dégoûté par la lecture », « je ne serai jamais un écrivain », « je ne suis pas doué », « je n'ai rien à apporter aux autres en écriture », etc.

Nous constatons à l'analyse que les textes qui l'exposent en tant que personne s'autorisant à inventer avec la langue sont souvent absents de son portfolio, alors qu'ils les a écrits lors des ateliers d'écriture poétique et narrative. En fait, il incorporera finalement ces textes dans le portfolio au moment de réaliser le sommaire final.

Par contre, il n'hésite pas à insérer au fur et à mesure tous les textes qui lui permettent de s'exprimer en tant qu'enseignant en devenir. C'est seulement cette posture énonciative qu'il endosse de plein gré – jamais celle de l'étudiant en train de se former lui-même en lecture-écriture (sinon tout à la fin du parcours), et rarement celle où il revient sur sa propre histoire d'usager de la langue écrite (à l'exception du tout premier texte).

Le texte-pivot

C'est dans cette veine énonciative mieux assumée de l'enseignant en devenir que s'inscrit le texte-pivot suivant :

Au cours de ces deux années, surtout celle-ci, j'ai assimilé de nouvelles données concernant la littératie. Cette notion me semble maintenant plus claire. C'est surtout par des travaux concrets, comme l'utilisation du portfolio à l'école primaire, que je prends conscience de l'importance des travaux que nous avons réalisés [...]. Nous avons vu [...] que travailler uniquement l'orthographe, la grammaire, des lectures obligées, résumer un livre... ne développait pas autant l'esprit et les connaissances. [...] L'enfant auteur de texte est maître de son apprentissage, tout vient de lui, grâce à l'enseignant, il peut évoluer. Mais c'est lui qui est à la base de sa création, il est le centre, le point de départ [...].

Je ne sais si j'ai su les atteindre [il parle de ses stages], mais mes objectifs sont :

- Renouveler les activités de lecture et d'écriture à l'école primaire, tout comme nous l'avions fait dans notre stage de première année [il évoque une vaste activité « Cercles de lecture » menée dans les écoles de stage avec l'accord des maîtres associés, dont le succès a fortement encouragé les étudiants à poursuivre des activités de ce type].
- Partir de différentes productions d'élèves pour voir avec eux des notions plus théoriques, comme la grammaire et l'orthographe, et non l'inverse (voir la grammaire et l'orthographe avant de créer).

Je ne voudrais pas que les enfants soient bloqués dans leurs créations, leurs productions à cause de l'orthographe. Il y a moyen de la retravailler par après, sans que cela soit une contrainte de départ.

Mes objectifs futurs sont surtout l'utilisation concrète, à l'école primaire, de ce que l'on apprend [...] (cercles de lecture, portfolio, cercles d'écriture, etc.).

Si ce texte constitue un « texte-pivot », c'est parce que Pierre y prend des décisions personnelles d'enseignant, sur lesquelles il maintiendra le cap durant toute la suite de sa formation.

Qu'est-ce qui stimule chez Pierre cette projection intense sur sa pratique future ? C'est, nous semble-t-il, une tension forte entre son propre sentiment d'incompétence en lecture-écriture et son désir de former des enfants lecteurs et auteurs qui puissent « créer », « être les maîtres » de leurs apprentissages. Voici ce qu'il écrit à ce propos dans son récit final :

Au départ, j'avais une mauvaise image de moi en tant que lecteur-auteur. Pourquoi avais-je cette image, et l'ai-je toujours un peu aujourd'hui ? À la fin du secondaire, lorsque je ne réussissais aucune dissertation, je me demandais si je n'étais pas analphabète. Je me souviens, en première, vous nous avez demandé d'écrire un poème. J'étais contrarié, je ne savais comment m'y prendre. Madame S. [l'une des formatrices] m'a encouragé, elle m'a dit d'écrire vraiment ce que j'avais envie d'écrire, cela faisait un moment qu'on ne m'avait plus laissé dans un contexte scolaire écrire librement. Finalement, je l'ai écrit, ce poème... [...]. J'ai pu reprendre confiance en moi-même...

Rétroactions

Jamais nous ne poussons Pierre, sous peine d'intrusion, à aller plus loin dans les informations autobiographiques qu'il ne livre qu'au compte-gouttes. Néanmoins, l'invitation générale à faire le point sur sa propre trajectoire d'élève pour mieux comprendre ses valeurs d'enseignant fonctionne sans doute comme un moteur : sa propre résignation acquise devant la lecture-écriture l'incite dès le départ à fonder un projet de développement de tous les enfants dans ce domaine.

C'est sur des approfondissements pédagogiques que nous relançons Pierre régulièrement, notamment dans un texte personnalisé, « Que nous dit ton portfolio à ce stade ? » (fin du 1^{er} semestre, 2^e année), et lors des entretiens individuels : nous lui demandons de préciser comment il mettra en œuvre ses objectifs professionnels, comment, par exemple, il incorporera les apprentissages formels. Cela se précise dans son récit final :

Faut-il oublier la grammaire et l'orthographe ? Non, bien sûr, mais il ne faut pas qu'elles deviennent un frein [...]. On ne peut pas apprendre à écrire à l'enfant sans qu'il n'écrive, sans qu'il ne produise. Agir de la sorte, c'est bloquer un tas d'enfants [...]. L'enfant se dira : « Non, je n'écris pas cela, si je fais des fautes ! » Il essaiera d'écrire le moins possible pour ne pas se dévaloriser aux yeux de l'enseignant. Il utilisera peut-être un vocabulaire plus pauvre que celui qu'il maîtrise de peur de commettre des fautes orthographiques. [...] Je pense que ce qui est important, c'est d'acquérir des démarches. [...] Ce qui est important, c'est le mécanisme, donner à l'enfant l'envie de vérifier ce qu'il écrit. Aller vérifier dans son dictionnaire, consulter des référentiels.

Ainsi, les valeurs que Pierre s'est forgées, notamment en revenant sur sa trajectoire personnelle d'élève, prennent forme dans des idées pratiques sur les apprentissages spécifiques, au-delà des grandes intentions orientées vers l'épanouissement des élèves. La production d'idées repose ici sur des modalisations appréciatives : il est question de frein, de peur, de blocage, de dévalorisation, dangers desquels l'enseignant doit protéger les élèves.

En prenant conscience qu'il a lui-même des capacités d'écriture (« finalement, je l'ai écrit, ce poème »), Pierre développe une vision plus concrète des moyens de parvenir à développer ces capacités chez les élèves. Dans sa zone de proche développement, l'invitation à faire le point sur sa trajectoire le conduit à une certaine réconciliation avec lui-même, à une régulation émotionnelle. C'est le point de départ de la précision de son projet didactique.

Pistes conclusives

L'appropriation de savoirs professionnels à travers la production d'un discours en « je » relève d'une dynamique qui possède, d'après nos analyses, les caractéristiques suivantes :

- C'est un processus fluctuant, marqué par des sauts qualitatifs parfois soudains (repérables dans les « textes-pivots »). L'étudiant quitte alors le discours de restitution, de simple reformulation de savoirs institués au fil des séances collectives, pour passer à une énonciation plus authentique.
- Ces sauts qualitatifs sont reliés au dépassement de tensions (réconciliation avec soi-même dans le cas de Pierre, délibération critique sur des objets nouveaux dans le cas de Joëlle) : ce sont à la fois des prises de conscience et des prises de distance à travers lesquelles la subjectivité se redéfinit dans une objectivation de savoirs professionnels pertinents au changement des pratiques.

L'analyse des textes produits au fil du temps fait apparaître que, fondamentalement, l'étudiant cherche à élaborer un discours cohérent, avec lequel il se sent en accord, qui lui ressemble, tout en incorporant des apports externes. Cette cohérence augmente – avec des sauts, nous l'avons dit, mais aussi avec des moments de stagnation – au fil des productions discursives. Et si elle augmente, c'est notamment parce que les textes servent de point d'appui à un dialogue soutenu avec les formatrices.

Celles-ci n'ont cesse, tantôt, de relancer la réflexion individuelle à partir des propositions de l'étudiant lui-même, tantôt, d'utiliser ces propositions pour réajuster le programme de formation.

Le principe de formation défendu ici repose sur une interaction étroite avec les futurs enseignants considérés comme des acteurs à part entière dans la construction d'une nouvelle culture professionnelle. L'institution de formation se fait ainsi un espace transitionnel où les savoirs peuvent être triturés, cassant l'hiatus entre la théorie et la pratique dans un aller-retour constant entre le vécu des acteurs et les mots pour le dire.

Au niveau de la recherche, des outils restent encore à développer pour une analyse des discours réflexifs qui devrait s'articuler à l'analyse des contextes, des interactions, des consignes, des débats, des événements à partir desquels ils ont émergé – passages de l'échange oral à l'écriture singulière, modification et appropriation de significations, intégration et réinterprétation des voix d'autrui, identification au discours coconstruit et autonomisation. Les processus de transformation interne, déclenchés par les tensions sociales, se reflètent dans les discours. L'analyse de la construction sociale des concepts ou des représentations et de leurs bouleversements se situe au cœur de la zone interne de proche développement du sujet, aidant ainsi à saisir ces expériences cruciales que traverse le sujet dans sa quête d'un savoir qui le structure, l'aide à se redéfinir et régule son action.

Notes

1. Nous utiliserons le masculin dans cet article par pure commodité.
2. En Communauté française de Belgique, la formation initiale des enseignants du préscolaire, du primaire et du début du secondaire est de trois ans. Le public rencontré ici se spécialise en enseignement primaire.
3. Une vaste synthèse à paraître, à propos de la recherche sur la formation des enseignants, s'est intéressée à la situation québécoise à partir de 1980, mais aussi à la littérature du champ tant du côté francophone qu'anglophone.
4. Avec les étudiants, nous employons le terme de « littératie » pour englober tous ces aspects dans un concept fédérateur.
5. Ces évaluations sont coordonnées en Communauté française de Belgique par Dominique Lafontaine et le Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
6. Les collaborateurs mentionnés dans l'ouvrage sont les suivants : Bitaudeau, I., Boisclair, A., Champoux, R., Trépanier, M., Vézina, H.
7. Par exemple, en rédigeant collectivement des articles issus des séquences didactiques qu'ils expérimentent en stages (Vanhulle et Schillings, 2004).
8. Seuls certains textes sont soumis à l'évaluation certificative : textes de conceptualisation, analyses de pratiques de stage et récit final de formation. Les autres soutiennent l'évaluation formative ; les étudiants ne les remettent pas nécessairement tous, mais savent que leur sommaire final commenté sera évalué aux bilans certificatifs. Ils savent aussi que c'est la qualité de leurs réflexions qui importe plus que la quantité de textes engrangés dans le portfolio. Par « qualité de la réflexion », nous n'entendons pas la restitution de bon niveau de principes étudiés au cours, mais un investissement dans la recherche de sens à partir de ces principes. Au total, 18 textes ont été demandés en 1^{re} année, 14 en 2^e année et 15 en 3^e année. Le nombre d'heures consacrées à l'intervention sont respectivement de 90, 60 et 30.
9. Toutes les mesures déontologiques ont été prises : accord des étudiants, anonymat, retour aux étudiants et aux formateurs ayant participé à l'intervention. Les prénoms que nous utilisons dans ce texte sont des pseudonymes.

ABSTRACT • This article examines the development of future teachers' ability to produce discourse containing "I"/first person singular in which they produce professional knowledge resulting from interactions with their peers and trainers. A qualitative analysis of reflections found in the portfolios of 18 students in pre-service training is based on a grid used to identify reflectivity indices. A case analysis provided a better understanding of the relation between the process of personal description and the training situations. There is coherence between students' personal preoccupations and the external support from trainers. The findings illustrate the process of internal transformation that structures and regulates these students' actions.

RESUMEN • El dispositivo que presenta este artículo tiene por objetivo el desarrollo de la capacidad para los docentes en formación de originar discursos usando el «yo», dentro de los cuales enuncian saberes profesionales procedentes de las interacciones con otros futuros docentes y sus formadores. El análisis cualitativo de las reflexiones incluidas en los portafolios de 18 estudiantes en formación inicial, se fundamenta en una red de identificación de los índices de reflexividad. Los análisis de casos permiten igualmente entender las relaciones entre los procesos de enunciación personal y los dispositivos de formación inicial. Hacen resaltar la coherencia entre las preocupaciones personales de los estudiantes y los aportes externos originando de formadores. En fin, ilustran los procesos de transformación interna, lo cuales estructuran y regulan la acción de estos estudiantes.

Références

- Abbott, A. (1991). The order of professionalization: An empirical analysis. *Work and Occupations*, 18(4), 355-384.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bakhtine, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin : University of Texas Press.
- Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation. Éducation et formation. Biennales de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bélaïr, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris : ESF.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale* (Tome 2). Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-C. (1999). La conscience comme « analyseur » des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 17-42). Paris : La Dispute.
- Bru, M. (1994). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris : ESF.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Clandinin, D.J. et Connelly, M. (2004). Knowledge, narrative and self-study. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey et T. Russell (dir.), *International handbook of self-Study of teaching and teacher education practices*: vol. 1 (p. 575-600). Dordrecht, Boston, Londres : Kluwer Academic Publishers.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. et Penloup, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture*. Paris : Presses universitaires de France.
- Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle favorisant l'interaction plurielle. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 21-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal – Toronto : La Chenelière/McGraw Hill.
- Guthrie, J.T. (1996). Growth of literacy engagement : Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 308-331.
- Héту, J.-C. (1999). Jeunes enseignants et insertion professionnelle. In J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 62-83). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jalbert, P. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Toronto – Montréal : La Chenelière/McGraw Hill.
- Katz, L.G. (1986). Developmental stages of preschool teachers. In J. Nias (dir.), *Teacher socialization. The individual in the system* (p. 56-59). Sydney : Deakin University Press.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Lafontaine, D. (2002). *Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile... Le point sur la recherche en éducation*. Communication présentée à l'Université de Liège, juin.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lyons, N. et Freidus, H. (2004). The reflective portfolio in self-study: Inquiring into and representing a knowledge of practice. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey et T. Russell (dir.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*: vol. 2 (p. 1073-1107). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. et Royer, E. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Sarig, G. (1996). Academic literacy as ways of getting-to-know: What can be assessed? In M. Birenbaum et F. Dochy, *Alternatives in assesement of achievements, learning processes and prior knowledge* (p. 161-199). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage chez l'enfant. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 169-201). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris : Presses universitaires de France.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck/ Duculot.
- Vanhulle, S. et Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture. Portfolio, interactions sociales et écriture réflexive*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2003). La recherche sur la formation à l'enseignement au Québec de 1980 à 2000 : une période de mise en place de balises pour des activités scientifiques prometteuses? *Formation et profession*, 9(2), 17-24.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage* (Trad. F. Sève). Paris : La dispute (1^{re} éd. 1934).
- Wagner, C.L., Brock, D.R. et Agnew, A.T. (1994). Developing literacy portfolios in teacher education courses. *Journal of Reading*, 37(8), 668-674.
- Zeichner, K., Tabachnick, R. et Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers' thinking* (p. 21-59). Londres : Cassell.