



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

Les textes académiques et réflexifs
sont souvent considérés comme
des genres distincts, mais ils
peuvent se chevaucher et se
transformer l'un en l'autre.

a b c o d s a b c o

Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

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

Coordinateurs du N°25

Kristine Balslev / Kristine.Balslev@unige.ch
Roxane Gagon / roxane.gagnon@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

***THÈME:
ENTRE « JE » ET « NOUS »:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS***

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon
N° 25, 2019

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaire, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



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

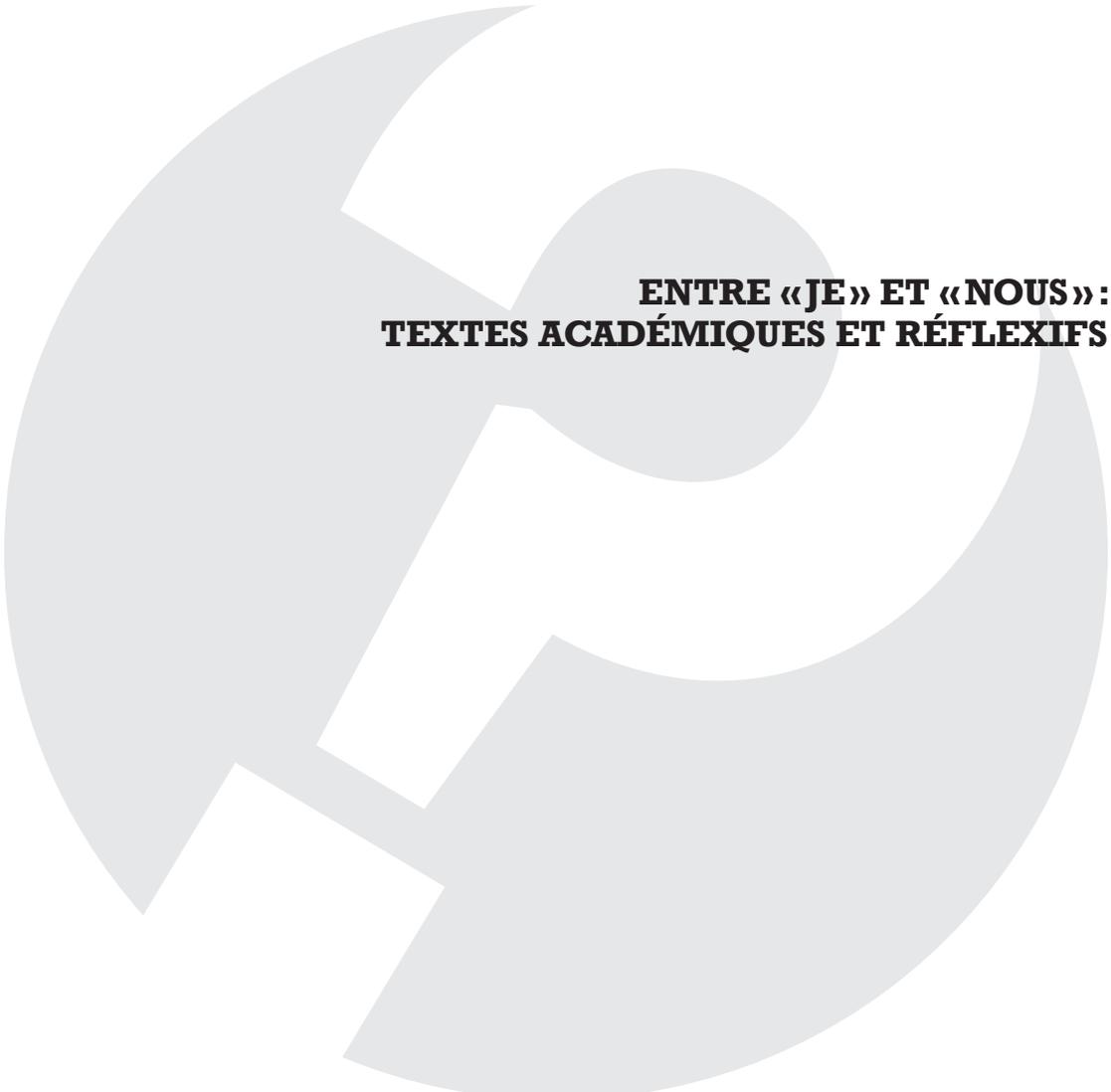
Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Kristine Balslev et Roxane Gagnon	7
AXE 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE	
<i>L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner</i> Anne Clerc-Georgy	17
<i>La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants</i> Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey	33
<i>L'insolence comme forme de réflexivité scientifique</i> Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias	49
AXE 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE ET RÉFLEXIVE	
<i>L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité</i> Didier Colin	69
<i>Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire</i> Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März	79
<i>Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire</i> Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt	103
AXE 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S	
<i>Écriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive</i> Laetitia Mauroux	119



<i>Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement : regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits</i> Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter	139
<i>La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif ?</i> Roxane Gagnon & Kristine Balslev	159



**ENTRE «JE» ET «NOUS»:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**



Écriture réflexive et formation initiale des enseignant-e-s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive

Laetitia MAUROUX¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

L'écriture réflexive au sein des dossiers de formation des futur-e-s enseignant-e-s primaire constitue à la fois un outil de développement et une trace de ce développement. Une analyse de contenu du dossier de formation de trois étudiant-e-s montre effectivement le développement d'une posture professionnelle réflexive. Au sein des dossiers, les étudiant-e-s dévoilent leurs conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'articulation théorie-pratique. Ils parlent également de leurs processus d'apprentissage et de leur métacognition. De nombreuses prises de conscience sont mentionnées et semblent attester de leur développement identitaire et professionnel. Nos analyses montrent que les apprentissages des élèves sont au cœur de leurs préoccupations. Pourtant, cette centration sur les apprentissages des élèves serait laissée au hasard, sans médiations et guidages serrés de cette écriture par les formateurs-trices HEP. Il nous semble fondamental, dans un contexte de formation initiale, de pouvoir sensibiliser à la nécessité de se former et d'apprendre tout au long de sa carrière et de mobiliser alors cette posture réflexive afin d'adapter au mieux ses pratiques aux besoins de tous les élèves. L'écriture réflexive semble être un vecteur du développement d'une posture professionnelle réflexive. Elle semble permettre aux étudiant-e-s de reconnaître l'importance de valoriser et mobiliser les savoirs théoriques tant à travers la maîtrise des objets enseignés, qu'afin de guider leur pratique enseignante.

Mots-clés: Dossier de formation, écriture réflexive, prises de conscience, posture professionnelle réflexive, développement professionnel des enseignant-e-s

Introduction

L'écriture réflexive au sein du parcours de formation des futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire à la HEP du canton de Vaud constitue à la fois un outil de développement professionnel et une preuve de ce développement (Balslev & Gagnon, 2018). Mais comme Vanhulle (2016) l'interroge: «... quel rapport entre réflexivité et écriture? Ni descriptive, ni expressive, ni narrative, ni argumentaire, mais tout cela à la fois, cette écriture-là a une fonction avant tout structurante, engageant un processus d'enquête» (p.1). En effet, cette écriture est structurante, dans le sens où elle permet à l'apprenant-e de mettre en lumière ou plutôt de prendre conscience de ses apprentissages et de son évolution en tant que personne ou plus précisément en tant que professionnel-le.

1. Contact : Laetitia.mauroux@hepl.ch



L'écriture réflexive est au cœur de cette recherche. En effet, nous analysons le contenu des dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire afin de comprendre dans quelle mesure et comment ces écrits constituent des écrits réflexifs participant au processus de formation et de développement des compétences professionnelles enseignantes.

Description du dispositif de formation : séminaires d'intégration et dossiers de formation

La formation des enseignant-e-s se destinant au degré primaire de la Haute École Pédagogique de Lausanne dure trois ans. Elle alterne des enseignements de cours et séminaires proposant des outils de pensée ou outils théoriques et des stages sous la responsabilité d'enseignants-formateurs que l'on nomme des praticiens-nnes formateurs-trices (DFJC, 2017). Dans un contexte de formation en alternance, les étudiant-e-s se forment grâce à différents lieux de formations tels que les stages d'enseignement et les cours HEP. Ainsi, la responsabilité de relier et donner du sens aux apprentissages réalisés au sein de ces différents espaces-temps revient au formé. Une articulation de ce qui se vit en cours et en stage devient alors primordiale. Un dispositif de formation de type analyse de pratiques intitulé un séminaire d'intégration a été développé (Stierli, Tschopp & Clerc Georgy, 2010). Celui-ci accompagne les étudiant-e-s dès le deuxième semestre de formation jusqu'à la fin de la troisième année. Ce dispositif vise notamment le développement des compétences professionnelles suivantes (HEP VAUD, 2013)²:

- 1) Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissance et de culture.
- 2) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
- 3) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
 - 1) Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Enfin, à travers diverses modalités d'analyse de la pratique, le séminaire d'intégration a également pour objectif de permettre aux étudiant-e-s de développer une posture réflexive étayée, que d'autres auteurs ont nommée une attitude de praticien réflexif (Schön, 1983), car elle tend à permettre à l'étudiant-e de développer une réflexion sur ses actions ou celles d'autrui lors des stages d'enseignement. Autrement dit, lors des séminaires d'intégration, des démarches d'analyse de pratiques appuient le développement d'un regard critique sur la pratique de l'enseignement en analysant ce qui s'est passé en référence aux apports de la formation et aux savoirs qui y sont associés.

Au sein de ce dispositif, les étudiant-e-s sont réunis en groupes à effectifs réduits (environ 15 étudiant-e-s). Chaque semestre, ils prennent part à des séminaires pour lesquels leur présence active est obligatoire et ils assistent à des conférences plénières réunissant l'ensemble des étudiant-e-s.

2. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2015-hep-vaud.pdf>



Le cœur du dispositif réside dans l'écriture réflexive. En effet au sein des séminaires d'intégration, les étudiant-e-s produisent trois types d'écrits réflexifs : **le journal de bord, les pièces-notes et les métatextes.**

Le **journal de bord** sert à garder une trace des observations et réflexions liées aux stages ou aux cours HEP. Les étudiants sont encouragés à y écrire régulièrement, voire quotidiennement. Selon le descriptif du module d'intégration de la filière Bachelor en enseignement primaire (BP), ce premier niveau d'écriture réflexive vise l'appropriation des contenus, du vécu en stage ainsi qu'à permettre aux étudiant-e-s de rendre compte et d'analyser leurs apprentissages. Les étudiant-e-s sont encouragés à accorder une attention particulière à ce qui survient, les questionne, les enthousiasme ou les bloque par exemple. Ils sont également invités à mener des rapprochements théorie-pratique, à relater des prises de conscience de leurs apprentissages et « montée » en compétence ou encore de leur évolution en tant que professionnels en devenir ou de leur construction de leur identité professionnelle³. Mais les étudiants-e-s semblent investir l'écriture au sein de leur journal de bord davantage afin de relever ce qui leur semble important ou questionnant au niveau des contenus de la formation ou des expériences en stage. Ce journal de bord est destiné exclusivement à l'étudiant-e lui-même et n'est pas lu ni évalué par les formateurs-trices de séminaires. Il s'agit d'une écriture spontanée et personnelle.

Les étudiant-e-s rédigent également de courtes réflexions nommées **pièces-notes**. Chaque pièce-note se compose d'une page d'écriture réflexive associée à une pièce. La pièce est un élément venant attester, témoigner, prouver ou soutenir la réflexion menée par l'étudiant-e au sein de sa note réflexive. Elle peut prendre la forme d'une citation commentée, d'une planification commentée, etc. Les pièces-notes représentent un niveau réflexif supérieur à celui du journal de bord. En effet, les étudiant-e-s peuvent faire référence à leur journal de bord ou s'en inspirer afin de produire des pièces-notes. Les pièces-notes sont rédigées en fonction de 6 rubriques : 1) choix professionnel, rôle et identité, 2) appropriation conceptuelle ou didactique, 3) pratique réflexive, 4) éthique professionnelle, droits et devoirs de l'enseignant-e, 5) mémoire professionnel et 6) autre. Chaque rubrique doit comporter au terme de la formation au minimum une pièce-note et au maximum trois pièces-notes. Formellement, chaque note doit représenter environ une page A4 et contenir au minimum : la date de conception de la note, la date et le contexte de production de la pièce, la justification du choix de la rubrique du dossier (voir plus bas), un lien avec la pratique professionnelle ou la formation en stage, un lien avec une ou plusieurs compétences du référentiel HEP (2013). Une pièce-note doit décrire en quoi elle est un témoignage du processus de formation de l'étudiant-e. De plus, nous avons également ajouté à cette liste de critères d'évaluation des pièces-notes, le fait que chacune d'entre elles devrait contenir un lien avec au moins une référence scientifique répertoriée et mentionnée selon les normes APA.

3. Selon Dubar (2010, p.95), « [Les identités professionnelles] sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi ».



En effet, comment soutenir les liens entre théorie et pratique sans convoquer de manière consciente et volontaire les concepts scientifiques vus dans les cours et séminaires ou d'autres concepts issus de lectures par exemple ?

Enfin, il existe un troisième niveau d'écriture réflexive au sein de ce dispositif : **les « métatextes »**. Celui-ci s'appuie sur les précédents écrits réflexifs du journal de bord et des pièces-notes. Au terme de chaque année de formation, les étudiant-e-s produisent un texte réflexif de 3-4 pages. Le métatexte de première année est un récit et une analyse d'une expérience significative vécue en formation. Les étudiant-e-s sont encouragés à privilégier les liens tissés entre des contenus abordés en cours et les stages, s'appuyer sur l'expérience personnelle en initiant ses propres quêtes conceptuelles et de sens, pour une meilleure compréhension de sa pratique professionnelle. Le métatexte de deuxième année, prend la forme d'un « bilan intermédiaire des compétences, de la formation et projet pour la 3^e année ». Après un état des lieux des compétences que l'étudiant-e pense maîtriser, il s'agit de choisir un projet de formation qui permettrait ce développement de compétences au cours de la troisième année. Enfin, le métatexte de troisième année est un bilan de parcours de formation et des perspectives professionnelles. Il peut prendre diverses formes telles qu'un récit du parcours de formation à la HEP, un sommaire argumenté du dossier de formation, le « fils rouge » du parcours de formation, le bilan de formation ou encore une création personnelle et originale respectant les consignes.

L'étudiant-e constitue, au fur et à mesure des trois années d'étude, un dossier de formation composé au total de 15 pièces-notes et de trois métatextes. Si les pièces-notes sont soumises à une évaluation formative régulière au cours des semestres de formation, les métatextes répondent à une visée certificative et font l'objet d'un retour écrit une fois leur validation effectuée. Enfin, au terme du parcours de formation, une journée de soutenance des dossiers de formation par groupe de séminaire d'intégration est organisée. Chaque étudiant-e présente l'entier de son dossier lors d'une soutenance orale d'une durée de 20-25 minutes. La présentation consiste à mettre en valeur son parcours de formation tel qu'il ressort du dossier, tout en visant la participation des étudiant-e-s du groupe de séminaire et en évoquant le développement des compétences du référentiel ou encore en dévoilant un projet de formation continue ou une autre dimension d'ouverture vers son avenir professionnel.

La réflexion au sein des dossiers de formation : quels marqueurs d'une écriture réflexive ?

Le cœur de cette recherche réside dans l'investissement de l'écriture réflexive par des étudiant-e-s en formation initiale à l'enseignement primaire. Nous commençons par définir ce qu'il faut entendre par « écriture réflexive ». Nous proposons ensuite une définition du processus de réflexion encouragé par la rédaction des dossiers de formation. Enfin, nous précisons les indicateurs ou marqueurs linguistiques de réflexivité au sein de ce type d'écrits.



Nous définissons l'écriture réflexive sous l'angle d'un « genre réflexif académique » regroupant divers types de textes écrits, visant le développement professionnel des enseignant-e-s selon trois axes, comme le mentionne (Vanhulle, 2016) : acquérir des savoirs de référence pour la formation, développer une identité professionnelle et réguler son action (pp.1-2). Les dossiers de formation dont le contenu est analysé pour cette recherche constituent également ce que Vanhulle nomme les écrits professionnels du genre réflexif. Il s'agit d'écrits réflexifs à visée professionnalisante ayant une fonction heuristique et contribuant au processus de l'analyse de pratiques professionnelles. Schön (1983) parle de « réflexion » afin de décrire les outils de pensée mobilisés par l'écriture réflexive. La réflexion est un processus de pensée délibéré et appliqué à une expérience, une idée ou un problème. Elle peut être envisagée comme un moyen de revivre une expérience ou un évènement, afin de lui donner du sens, d'en apprendre et de développer de nouvelles compréhensions et interprétations (Wade & Yarbrough, 1996). Elle nous révèle des aspects de notre expérience qui demeureraient cachés, car nous n'avons pas pris le temps de les considérer. Si réfléchir signifie prendre de la distance par rapport aux expériences, paradoxalement, lorsque nous réfléchissons, nous découvrons le lien entre différents aspects de nos expériences (Wade & Yarbrough, 1996). Moyennant du temps et un investissement suffisant, elle peut conduire à un développement cognitif susceptible d'engendrer de nouvelles compréhensions. Enfin, la réflexion est un processus nécessaire et indispensable à tout apprentissage. « ... Il ne peut y avoir d'apprentissage sans, à la fois, l'action et la réflexion sur l'action ». C'est l'importance de la « réflexion sur l'action » en plus du fameux « Learning by doing » de Dewey (1998, mentionné dans Bourgeois & Chappelle, 2011, p.23).

Mais en quoi l'écriture au sein de dossiers de formation constitue-t-elle une forme d'écriture réflexive ? Quels sont les indicateurs et les preuves du développement par l'étudiant-e d'une posture réflexive au sein de cette écriture ? Nous tenons ici à préciser que nous identifions des indicateurs de réflexivité **au sein de l'écriture réflexive** des étudiant-e-s, sans pour autant étudier leur activité cognitive réelle. Nous ne souhaitons pas garantir ou prouver que ce que les étudiant-e-s déclarent au sein de leur dossier de formation (prise de conscience ou autre) reflète fidèlement ou exhaustivement leur activité cognitive ou encore leurs actions professionnelles. Inversement, si les étudiant-e-s ne mentionnent pas certaines réflexions au sein de leurs écrits, cela ne signifie pas qu'ils n'y réfléchissent pas ou ne conscientisent pas certaines activités cognitives dans leurs gestes professionnels. Une précédente recherche (Mauroux, 2019) a permis d'identifier cinq marqueurs d'une écriture réflexive au sein des dossiers de formation :

1. la mobilisation du registre second ou de la **secondarisation** (Bautier & Gougoux, 2004) positionnant les objets présentés au sein du dossier comme étant des objets d'apprentissages, à questionner au sein d'un discours articulant l'analyse des faits à l'aide de concepts scientifiques ; par opposition à un registre premier qui correspondrait davantage à présenter son avis, ses convictions ou ses valeurs sans prendre soin de les argumenter à



l'aide de concepts et de références scientifiques. Nous entendons ici par références scientifiques le recours à tout concept scientifique vu en formation (cours, séminaires, lectures, etc.) et mentionné selon les normes APA.

2. l'adoption d'une **logique d'apprentissage** (Charlot, 1997) que l'on peut identifier au sein des pièces du dossier lorsque l'apprenant-e va au-delà de l'application des critères nécessaires à la validation du dossier ou du «faire pour faire» et qu'il-elle investit l'exercice d'écriture au point d'en identifier ses apprentissages, ses forces, ses faiblesses ou encore son évolution en tant que professionnel-le de l'enseignement.
3. l'expression de **prises de conscience** des apprentissages réalisés et des stratégies d'apprentissages mises en place pour y arriver ou encore de ses représentations comme **indicateur du développement professionnel des enseignant-e-s** (Clerc-Georgy, 2014 ; Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993). En effet, selon Romainville (2007) la métacognition est constituée de deux composantes. La première est déclarative. Elle concerne les connaissances métacognitives ou connaissances sur la cognition. Il s'agit de l'ensemble des connaissances que l'apprenant se construit consciemment à propos de ses actes mentaux. Il est donc fondamental pour nous de relever au sein du discours des étudiant-e-s les prises de conscience volontairement mentionnées, car elles indiquent une réflexion menée de manière consciente et volontaire sur ses processus mentaux.
4. la capacité à mobiliser, exprimer ou rendre visible dans les écrits réflexifs des **stratégies d'apprentissage métacognitives** telles que la planification, le contrôle ou la régulation de ses actions, de ses émotions ou de son comportement (Schraw & Dennison, 1994). Nous retrouvons ici la seconde composante de la métacognition telle que définie par Romainville (2007), à savoir la composante procédurale qui a trait à la capacité de l'apprenant à planifier et réguler ses manières d'apprendre.
5. la mention, la prise de conscience, l'analyse ou la gestion des **processus affectifs** intervenant dans les apprentissages (Vermunt & Verloop, 1999).

Les marqueurs d'une posture réflexive décrits ci-dessus sont aussi les éléments fondateurs du guidage de l'écriture réflexive que nous avons adopté en tant que formatrice. Il est fondamental pour nous qu'une écriture que l'on peut qualifier de réflexive mobilise les compétences métacognitives des étudiant-e-s stagiaires dans le sens où elle va ainsi leur permettre de prendre conscience et d'analyser les compétences procédurales ou méthodologiques (Romainville, 2007) dont ils font preuve ou au contraire dont ils manquent lors des situations professionnelles relatées au sein des dossiers de formation.

Si les 5 éléments ci-dessus attestent, selon nous, la construction d'une posture réflexive identifiable au sein des dossiers de formation, pour cet article, nous n'entendons pas prouver de manière systématique pour chaque pièce du dossier de chaque étudiant-e que l'ensemble de ces marqueurs sont respectés. Au sein de cette recherche, nous choisissons d'identifier la présence



de certains de ces critères et nous analysons des extraits des dossiers afin de les illustrer et de permettre au lecteur de comprendre en quoi la mobilisation de ces marqueurs au sein de l'écriture leur confère effectivement un caractère réflexif attestant d'une posture professionnelle réflexive.

Problématique et questions de recherche

Les bénéfices pour l'apprentissage de ce type d'écriture réflexive ont été démontrés notamment en formation à l'enseignement (Buysse & Vanhulle, 2010), dans un contexte académique (McCrinkle & Christensen, 1995) et également au sein d'eportfolios (Challis, 2005). En effet, l'écriture réflexive permet de garder une trace de l'expérience, d'inviter l'étudiant-e à la réflexion et à la mobilisation de stratégies métacognitives (Mauroux, 2014; Schwendimann, Kappeler, Mauroux & Gurtner, 2018). Elle lui permet ainsi de lier théorie et pratique (Dyment & O'Connell, 2011). Elle accompagne des démarches d'apprentissage en profondeur ou d'apprentissage stratégiques (Entwistle, 2000). Enfin elle permet de promouvoir l'autorégulation dans les apprentissages (Chang, Liang, Shu, Tseng & Lin, 2016; Tanner, Longayroux, Beijaard & Verloop, 2000).

Mais d'autres études (Buysse & Vanhulle, 2010; Clerc-Georgy, 2014; Schneuwly, 2008; Tardif, 2012) ont également évoqué les difficultés que rencontrent les étudiant-e-s dans ce type de productions écrites. **L'écriture réflexive est facilitée ou entravée en fonction du degré de maîtrise de la littératie de l'étudiant-e** (Clerc-Georgy, 2014). Par ailleurs, les travaux de Vanhulle (2009) ont montré que dans ce type de production, le niveau de réflexivité escompté est difficile à atteindre. Les étudiant-e-s rencontrent des difficultés à mobiliser les savoirs scientifiques nécessaires afin d'étayer ou d'argumenter leur réflexion. Ainsi, ils ont besoin d'être guidés dans la réalisation de leur dossier de formation, afin de produire des traces qui leur permettent d'apprendre (Berthold, Eysink, & Renkl, 2009; Eraut, 2007; Hübner, Nückles, & Renkl, 2010; Kicken, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, & Slot, 2009; Raizen, 1994).

En tant que formatrice au sein du dispositif des séminaires d'intégration depuis plus de 5 ans, nous connaissons bien ces difficultés rencontrées par les étudiant-e-s dans l'écriture réflexive. Au-delà des aspects orthographiques, ou liés à la ponctuation, à la formulation des idées, nous constatons des difficultés liées à l'écriture réflexive en elle-même. Comment mener une réelle réflexion tout en respectant les critères des métatextes et des pièces-notes, en convoquant le registre de l'analyse et non celui de la description, en mobilisant une posture seconde (Bautier & Goigoux, 2004), en articulant la description de faits à des concepts théoriques afin de comprendre analyser ou questionner les expériences vécues ou observées en stage? Nous avons ainsi évoqué un certain nombre de challenges rencontrés par les étudiant-e-s lors de ce type de rédaction mobilisant des niveaux taxonomiques élevés (créer, analyser, etc.) (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, Wittrock, M. C, 2000). Ce type de production écrite comporte un certain nombre de contraintes en plus d'être lié à des enjeux



de certification. Ainsi, dans quelle mesure les étudiant-e-s écrivent-ils afin de développer leur réflexivité et leur « montée » en compétences ou afin de valider le module des séminaires d'intégration ? Et puis la question réside peut-être encore davantage dans les effets de ce type d'écriture sur le développement des étudiant-e-s que dans les finalités de cette écriture (écrire afin de... / écrire a pour effet de...). Enfin, les cadres théoriques de référence et le type de guidage des formateurs-trices des séminaires d'intégration peuvent également influencer la réalisation de ces écrits réflexifs.

Les productions écrites des étudiant-e-s permettent aux formateurs-trices et aux chercheurs d'accéder au discours des étudiant-e-s, aux tensions qu'ils vivent en cours de formation, aux difficultés et incohérences qu'ils peuvent rencontrer, ainsi qu'à la manière dont ils construisent un sens à leur parcours et résolvent ces tensions ; sans pour autant donner accès au registre de leur activité cognitive réelle ou de leurs gestes professionnels comme évoqué précédemment.

Cette brève revue de la littérature, la présentation du dispositif des séminaires d'intégration à la HEP VAUD ainsi que notre expérience de guidage de ce type d'écriture réflexive nous amènent à formuler les trois questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les indicateurs du développement par l'étudiant-e d'une posture professionnelle réflexive au sein de cette écriture réflexive ?
2. Que nous apprend l'analyse des dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire concernant le processus de formation et d'apprentissage des étudiant-e-s ?
3. Que nous apprend l'analyse des dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire concernant la démarche d'écriture réflexive elle-même ?

Méthodologie

La méthodologie adoptée est qualitative. En effet, le but premier de la recherche qualitative en sciences humaines est de comprendre des phénomènes liés à des groupes d'individus ou à des situations sociales. Cette méthodologie vise l'étude du particulier, souvent à l'aide d'investigations réalisées sous forme d'études de cas (Poisson, 1991). L'étude de cas donne accès à « une compréhension profonde des phénomènes, des processus qui la composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes... » (Gagnon, 2005, p.2). Nous avons sélectionné un nombre limité de cas, afin de viser une compréhension en profondeur des phénomènes en jeu dans l'écriture des dossiers de formation.

Notre échantillon est constitué de 13 dossiers de formation d'étudiant-e-s ayant achevé leur formation au printemps 2017. Pour cette recherche, nous avons sélectionné trois dossiers de formation (Cécile, Léo et Françoise ; il s'agit de pseudonymes). Les critères de sélection des trois étudiant-e-s sur les 13 sont les suivants. Cécile a démontré des compétences d'écriture réflexive particulières ; elle a notamment rédigé une pièce-note au sujet de sa



propre métacognition. Françoise a vécu une reconversion professionnelle afin de devenir enseignante et enfin Léo est le seul étudiant de genre masculin ayant intégré ce groupe de séminaire sur les trois années de Bachelor. De plus, il établit des parallèles entre ses activités politiques, ses expériences en tant que moniteur sportif et la profession d'enseignant. Les étudiant-e-s ont donné leur accord pour que leurs écrits soient analysés tout en préservant leur anonymat.

La méthodologie adoptée est inspirée de la méthode d'analyse catégorielle de contenu (L'Écuyer, 1990). Plus particulièrement, «le modèle C, catégories mixtes» permet le recours à des catégories préexistantes dictées par les concepts définis dans la littérature scientifique doublées de catégories à induire des contenus des dossiers de formation analysés. Une catégorie est une rubrique, ou une classe, qui rassemble des éléments du discours de même ordre, nature ou registre (Bardin, 2013). Selon la méthodologie de l'analyse catégorielle, le contenu à analyser est découpé très finement puis attribué à une catégorie. Pour les besoins de cette recherche, nous avons dû recourir à une adaptation de cette méthodologie. En effet, nous n'avons pas pu découper tout le texte des dossiers de formation de manière aussi fine, car ce découpage menait à une perte de sens. Nous avons opté pour un découpage constitué de phrases entières ou paragraphes. Le titre attribué à ces catégories est issu du discours des étudiant-e-s et reflète alors le sens donné par ceux-ci au thème discuté au sein de la catégorie. Les catégories préexistantes sont issues des cadres théoriques évoqués plus haut ainsi que de la grille ADAP (Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel) (Vanhulle, 2013).

Résultats et discussion des résultats

Au sein de cette partie, nous répondons à nos trois questions de recherche. Afin de rendre cette structuration visible, nous rappelons la question de recherche en caractères gras et italiques.

Concernant notre première question de recherche : « Quels sont les indicateurs du développement par l'étudiant-e d'une posture professionnelle réflexive au sein de cette écriture réflexive ? », à partir de nos premières analyses, nous pouvons commencer à exemplifier les indicateurs de réflexivité retenus et présentés ci-dessus (cf. p.6). Nous proposons ci-dessous un exemple extrait du dossier de Cécile que nous allons ensuite commenter en regard de la présence de ces indicateurs :

« Le cours d'ENS et les séminaires d'allemand du module LAC nous ont également donné beaucoup d'outils pour transmettre les savoirs, mais de manière très contradictoire et un peu déstabilisante. (...) J'ai du mal à me positionner par rapport à ces deux pratiques qui sont si opposées. D'une part, si je ne déshabille⁴ pas la tâche, j'ai peur que les élèves passent à côté de l'objectif

4. Selon Goigoux (1998), les enseignant-e-s sont tentés de rechercher des motivations extrinsèques qui viennent ainsi enjoliver ou «habiller» les tâches scolaires. En revanche cet habillage ludique des tâches scolaire constitue un risque pour les élèves en difficulté qui sont attentifs aux aspects superficiels des tâches qui en masquent les aspects liés aux apprentissages.



d'apprentissage et donc que mon rôle ne soit pas accompli. Et d'autre part, j'ai envie que les tâches que ces enfants font à l'école les motivent et qu'ils aient du plaisir à travailler. De plus, grâce à ces activités, les séminaires de LAC m'ont beaucoup marquée et motivée, et m'ont donné envie d'aller aux cours. J'ai également, à ma surprise, développé beaucoup de capacités transversales, telle la collaboration, la communication, la créativité (...) Je n'arrive pas à dire si j'ai vraiment à chaque fois rempli l'objectif visé, mais les objectifs mis en scène dans les tâches (Marton & Tsui, 2004) étaient innombrables. (...) J'ai l'impression que ces deux approches présentent une facette importante du métier. D'une part, garder l'objectif en tête et mettre à disposition de l'élève des outils et des tâches déshabillées qui lui permettent d'atteindre l'objectif d'apprentissage du mieux possible. Et d'autre part, inclure des moments d'activités ludiques qui font partie de la vie de l'école. Donc pour le moment, je pense qu'il est bien de mettre en place un équilibre entre ces deux pratiques, tout en vérifiant si l'objectif perçu par l'élève, donc ce qui est appris, correspond à l'objectif visé (Marton & Tsui, 2004). Et cela tout d'abord en explicitant clairement l'objectif d'apprentissage lors de la consigne» (Cécile, p.17).

Au sein de cet extrait, l'étudiante part de ce qui est à ses yeux une contradiction déstabilisante entre les propos de deux enseignements différents reçus dans les cours HEP afin de construire du sens et de se positionner. Elle semble ainsi adopter une logique d'apprentissage (Charlot, 1997), car elle identifie et nomme ce qu'elle a appris. Son souci de permettre aux élèves d'apprendre semble démontrer qu'elle n'est pas dans une logique de cheminement qui consisterait à «faire pour faire», uniquement afin de valider des cours et obtenir des crédits. Elle mobilise une posture seconde (Bautier & Goigoux, 2004) et argumente sa réflexion à l'aide des concepts scientifiques tout en les mentionnant conformément aux normes APA. Elle fait également part de ses craintes et exprime son ressenti, ses émotions comme étant le point de départ de sa réflexion; ce qui démontre une prise de conscience de ce qui constitue pour elle une contradiction. Cette démarche peut lui permettre de mieux gérer des processus affectifs (Vermunt & Verloop, 1999) vécus lors de ce moment qu'elle qualifie de «contradiction déstabilisante». Elle termine par formuler des pistes pour l'agir professionnel de manière prescriptive à savoir, garder l'objectif d'apprentissage à l'esprit tout en permettant aux élèves d'avoir du plaisir en apprenant. À travers cette écriture, elle aborde son vécu et ses perceptions pour s'en détacher et les traiter comme des objets de pensée afin de les analyser. Sa démarche nous semble alors en effet proche de ce que Bautier & Rochex (2004) nomment la «construction d'un point de vue exotopique». Enfin, l'expression de cette prise de conscience d'une contradiction ainsi que des stratégies mises en place afin de développer des pratiques professionnelles cohérentes à ces yeux indiquent un développement professionnel (Clerc-Georgy, 2014; Marton, Dall'Alba & Baety, 1993).

Nous poursuivons maintenant avec des éléments de réponse à notre seconde question de recherche : Que nous apprend l'analyse des dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire concernant le processus de formation et d'apprentissage des étudiant-e-s ?



L'analyse de contenu des trois dossiers de formation sélectionnés permet de répondre à cette question de recherche à travers l'identification de 4 catégories. Les trois enseignant-e-s en formation énoncent : leurs conceptions de l'enseignement (1), leurs conceptions de l'apprentissage (2), leur perception de l'articulation théorie et pratique et enfin (3), leur processus d'apprentissage et leur métacognition. Ci-dessous, nous présentons et analysons des verbatims d'étudiant-e-s pour chacune de ces 4 catégories.

1. Les conceptions de l'enseignement

Les métatextes de troisième année figurent en introduction du dossier de formation, car ils ont la fonction d'annoncer et de donner du sens à la suite du dossier. Leur analyse ajoutée à celles des pièces-notes a mis en évidence l'évolution de la représentation du rôle de l'enseignant-e durant le parcours réalisé à la HEP. En effet, ces écrits nomment explicitement le fait qu'être enseignant-e signifie favoriser les apprentissages des élèves comme en attestent les extraits issus des métatextes des trois étudiant-e-s sélectionnés :

- « ... être enseignante ce n'est pas avoir beaucoup de vacances, avoir « des super horaires » et suivre un programme comme on l'entend souvent. Être enseignante, c'est aider les enfants dans leur développement, aider les élèves dans leurs apprentissages et permettre à des personnes d'avoir des outils pour leur parcours de vie future » (Françoise, p.8).
- « Mon envie de devenir enseignante a un peu évolué. J'aimerais partager dans cette note mes ressentis à ce jour. J'ai commencé à ressentir des sentiments comme le doute, un manque de plaisir à aller au stage et une impression d'avoir échoué en sortant du stage. Tout d'abord, je ne comprenais pas ce qui m'arrivait et je n'arrivais pas à trouver la raison. Après l'entretien, j'ai réalisé que ces sentiments étaient des indicateurs. Il fallait maintenant que je réfléchisse objectivement pour identifier sur quels points je pensais avoir échoué. J'ai pu identifier avoir l'impression d'avoir échoué dans mon éthique ainsi que dans la mise en place des apprentissages (deux choses les plus importantes pour un être un « bon » enseignant !) » (Cécile, p.8).
- « Je me suis rendu compte qu'un enseignant ne « s'occupait » pas juste des élèves, mais qu'il y avait énormément de concepts théoriques, des normes à respecter, un programme avec des objectifs précis à suivre et que même la gestion de classe se travaillait et s'apprenait. Petit à petit, ma posture a changé et j'ai remarqué cette évolution à différents moments, par exemple lors de camps, où je ne me comportais plus comme un accompagnant, mais comme un réel enseignant (cf. pièce-note 8). Mes attentes et motivations personnelles ont également changé et je prends à cœur maintenant à appliquer les différentes responsabilités et compétences qui incombent à la profession d'enseignant » (Léo, p.3).

En plus de rendre visible le souci des apprentissages des élèves, ces différents extraits sélectionnés montrent la prise de conscience par ces enseignant-e-s en formation de l'évolution de leurs représentations du rôle de l'enseignant-e auprès des élèves. Ce résultat est d'autant plus important que



la prise de conscience de ses représentations semble être un indicateur fort du développement professionnel des enseignant-e-s en formation (Clerc-Georgy, 2014; Marton et al., 1993). Les participants s'expriment en « je » et mentionnent également la place des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner.

2. Conceptions de l'apprentissage

Selon la typologie de Marton, six conceptions de l'apprentissage sont identifiées (Marton et al., 1993) : l'augmentation de ses connaissances (1), la mémorisation et reproduction des connaissances (2), l'application des connaissances à une pratique (3), la compréhension des phénomènes étudiés (4), la modification de ses perceptions des phénomènes étudiés (5) et enfin la transformation personnelle (6). Les trois premières relèvent pour les auteurs d'un apprentissage en surface alors que les trois dernières sont le fait d'un apprentissage en profondeur.

Même s'il s'agit d'une affirmation de l'étudiant et qu'il serait éventuellement nécessaire de pouvoir l'étayer en le questionnant sur ce qu'il entend exactement, l'un des étudiant-e-s fait référence au niveau le plus élevé : changer comme personne : « À travers cette évolution professionnelle, mon identité personnelle s'est également développée. J'ai pris davantage confiance en moi et m'affirme maintenant comme un professionnel de l'éducation. » (Léo, p.7). Pour les deux autres étudiantes, la conception 3 « la compréhension des phénomènes étudiés » est évoquée. Pour Cécile, il s'agit de la compréhension du concept de triangle didactique :

- « De plus, non seulement le triangle didactique est passé d'un concept théorique abstrait à un concept que j'ai pu appliquer concrètement dans ma pratique. Mais j'ai également pu l'utiliser comme un outil pour m'aider à réfléchir sur ce que je dois faire pour que ce troisième axe : « l'élève – le savoir soit acquis ». Quels sont les concepts et les stratégies que je peux mobiliser pour favoriser la transmission des savoirs ? » (Cécile, p.17).

En ce qui concerne Françoise (p.5), c'est la compréhension de la nécessité d'articuler théorie et pratique qui émerge de l'extrait suivant :

- « Lors de mon premier stage, j'ai eu l'impression de ne pouvoir avoir l'occasion de mettre en pratique ce que j'avais appris, mais plutôt, de devoir suivre le modèle d'une Prafo qui ne me correspondait pas. » Ou encore : « Je suis heureuse cette année de pouvoir bénéficier d'un temps d'enseignement avec ma propre classe et de pouvoir ainsi faire plus de liens entre théorie et pratique. Même lors des années précédentes, il était parfois possible de mettre en pratique certains concepts vus en cours et de pouvoir s'interroger sur leur mise en pratique sur le terrain. Ce pas est plus aisé à faire cette année, puisque je bénéficie d'une plus grande liberté dans ma pratique du fait que je suis en stage B⁵ » (Françoise, p.37).

5. Le stage B désigne une modalité de stage au sein de laquelle les établissements partenaires de la formation ont la possibilité d'engager un-e étudiant-e HEP en tant que stagiaire B pour un enseignement en responsabilité à temps partiel (à mi-temps, au maximum).



3. Perception de l'articulation théorie et pratique

En ce qui concerne l'articulation théorie et pratique, une vision applicat-ionniste des éléments théoriques vus en formation a été identifiée dans les écrits des trois étudiant-e-s :

- «De pouvoir mettre en pratique les concepts théoriques me fait de plus en plus voir l'utilité de ceux-ci et les liens que je peux faire entre la HEP (la théorie) et le stage (la pratique).» (Cécile, p.17)
- «En cours, je trouve la plupart des théories et des concepts très intéressants et j'ai envie de mettre tout cela en pratique pour favoriser au maximum l'apprentissage des élèves. Cependant, lorsque je suis en stage ou en remplacement, je me rappelle que la réalité sur le terrain est complètement différente et qu'il n'est pas possible d'appliquer les concepts à la lettre. Cela est frustrant! Ce lien entre théorie et pratique, qui fluctue constamment, a amené à faire évoluer mes représentations initiales» (Léo, p.16).
- «... depuis le début de ma formation, je suis souvent confrontée à des contradictions entre pratique et théorie. Je n'en suis pas surprise et je trouve cela plutôt positif, car cela montre que ce métier est en constante évolution puisque les concepts théoriques abordés aujourd'hui n'étaient peut-être pas si avancés dans les précédentes décennies. Le fait d'avoir plusieurs points de vue permet aussi de réfléchir aux pratiques actuelles des enseignant-e-s et de saisir l'importance des concepts, surtout lorsque ceux-ci ne sont pas appliqués» (Françoise, p.14).

Ces extraits viennent questionner les conceptions des étudiant-e-s de ce qu'ils nomment ici «théorie». Il semble qu'ils voient derrière le terme «théorie» des prescriptions qui pourraient être formulées par leurs formatrices ou encore le résultat de tentatives de traduire en prescriptions les discours de la formation.

4. Processus d'apprentissage et métacognition

Les étudiant-e-s énoncent de nombreuses prises de conscience que l'analyse réalisée à postériori quant à des situations vécues en stage leur a permis de réaliser, aussi fragiles, «naïves» ou au contraire solides qu'elles puissent paraître à un lecteur expert du domaine de l'enseignement. Si parfois les étudiant-e-s prennent bien soin de préciser la nature de leurs prises de conscience, parfois celles-ci demeurent floues. Voici un extrait de Françoise mentionnant une prise de conscience (p.14) : «Jusqu'à ce jour, je n'avais pas conscience de la difficulté de rendre visibles et clairs les objectifs d'apprentissage et surtout je pensais que, vu l'importance donnée à ces concepts dans les lectures et les cours de ce module, cela se faisait en pratique de manière presque automatique avec l'expérience. Or, lors de la matinée de stage du lendemain, j'ai réalisé que cette idée était erronée.» Il en va de même pour Cécile ici (p.25) : «Grâce à mes trois stages, j'ai pu prendre conscience que chaque enseignant-e a une manière différente d'enseigner, de s'organiser, de collaborer... Chaque manière de faire est



correcte, tant que les enseignements sont en adéquation avec le PER (Plan d'Étude Romand), tant que les objectifs d'apprentissages sont atteints et tant que l'éthique est respectée. Avant, je pensais qu'il y avait une manière de faire « juste » et donc une manière de faire « fausse ». J'ai maintenant compris que chaque enseignant-e doit pouvoir trouver sa propre manière de faire. » Enfin, Léo énonce également des prises de conscience, mais sans préciser la nature de celles-ci (p.12) : « Au début, je n'arrivais pas bien à assimiler ces nouveaux concepts, particulièrement en séminaire, lorsque cela est plus interactif. Je remarquais que mon cerveau se posait plein de questions, j'étais en pleine zone de conflits cognitifs, au cœur de la ZPD. Puis, tout d'un coup, je comprends quelque chose, c'est une prise de conscience, et cela me permet d'évoluer un petit peu et d'aller plus loin dans la réflexion. »

Tous trois formulent également une promesse qu'ils adressent à eux-mêmes face à leur future pratique enseignante. Il s'agit d'une planification ou d'une projection dans la pratique future (Clerc-Georgy, 2014), comme le démontrent les extraits suivants :

- « Ma prafo crie souvent sur les élèves, au moins 3-4 fois par jour. Elle les prend aussi souvent par le bras de manière agressive (...) Il faut que toute ma carrière je me souvienne de toujours me contrôler et m'évaluer par rapport à ça » (Cécile, p.3).
- « Rien n'est jamais acquis et cette compétence sera précieuse à garder tout au long de ma carrière, afin d'utiliser mes erreurs comme levier et de sans cesse me renouveler et me développer dans le but de toujours proposer le meilleur du possible aux élèves » (Léo, p.4).
- « J'ai réalisé que cela allait être difficile, voire impossible, pour ces élèves de s'en sortir, puisque, comme le dit Hutmacher (cité par Martin, communication personnelle, février 2015) : « Il est douteux que l'école puisse faire partie de la solution si elle n'accepte pas d'être partie du problème. » J'espère me souvenir de cela aussi longtemps que possible afin de ne pas empêcher mes élèves d'acquérir les apprentissages visés et ainsi leur permettre de se développer » (Françoise, p.5).

Outre les 4 catégories évoquées ci-dessus, l'analyse de contenu des dossiers de formation met en lumière la centration des étudiant-e-s sur les apprentissages des élèves. Cécile (p.16) affirme : « Avant de commencer la HEP, je n'avais pas conscience de la complexité du processus d'apprentissage et de didactisation. (...) Je me concentrais presque entièrement sur la gestion de la classe. Mais depuis cette fin de deuxième semestre, j'ai pu « franchir un cap ». Pour Léo (p.16) également ce processus a lieu : « Le rôle de l'enseignant-e n'est pas uniquement de transmettre des savoirs, des valeurs et d'avoir une relation de confiance avec ses élèves comme je le pensais encore il y a une année. Son rôle va bien au-delà de ça ! L'enseignant-e doit être capable de mobiliser une multitude de concepts théoriques à bon escient afin de favoriser au maximum les apprentissages des élèves. » Enfin, Françoise exprime ceci, tout en réaffirmant la nécessaire alliance théorie-pratique (p.14) : « ... je suis devenue beaucoup plus attentive à ces concepts



(habillages, brouillages, malentendus⁶) et cela m'a permis de comprendre aussi bien leur importance (des élèves totalement perdus) que la complexité de leur réalisation en pratique. J'espère donc que cet événement contribuera à me faire me souvenir que la théorie, même si elle est parfois «ennuyeuse» reste importante et permet de mettre le doigt sur des éléments indispensables à une pratique efficace.

Nous terminons ici en faisant appel à notre vécu de formatrice au sein du dispositif des séminaires d'intégration afin d'amener des éléments de réponse à notre troisième question de recherche : Que nous apprend l'analyse des dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s du degré primaire concernant la démarche d'écriture réflexive elle-même ? Si les nombreux verbatims présentés et analysés ci-dessus démontrent effectivement l'adoption d'une écriture réflexive qui atteste du développement d'une posture professionnelle réflexive, ce résultat, si imparfait et fragile soit-il, n'aurait pu être atteint sans un travail minutieux de relecture, de questionnement, de différenciation et de guidage de la démarche des étudiant-e-s. Ce guidage permet aux étudiant-e- de produire des textes de nature réflexive qui démontrent des prises de conscience et des apprentissages. Ces prises de consciences constituent des indicateurs du développement professionnel des étudiant-e-s (Clerc-Georgy, 2014 ; Marton et al., 1993). Ce travail est à la foi lent, couteux et laborieux tant pour les formateurs-trices que pour les étudiant-e-s. Mais comme les extraits sélectionnés et analysés au sein de cet article en attestent, il demeure utile et nécessaire. Ce résultat est en accord avec la littérature consultée à ce sujet qui mentionne notamment que les étudiant-e-s ont besoin d'être guidés dans la réalisation de leur dossier de formation, afin de produire des traces qui leur permettent d'apprendre (Berthold, Eysink, & Renkl, 2009 ; Eraut, 2007 ; Hübner, Nückles, & Renkl, 2010 ; Kicken, Brand-Gruwel, Van Merrienboer, & Slot, 2009 ; Raizen, 1994).

Limites de l'étude et perspectives d'amélioration

Comme évoqué plus haut, l'analyse des dossiers de formation permet d'identifier des indices d'une écriture réflexive. Cette écriture révèle chez les étudiant-e-s des preuves d'un développement d'une posture professionnelle réflexive, mais sans garantie d'une réelle transformation dans l'action professionnelle enseignante. Autrement dit, l'analyse des écrits réflexifs ne permet pas d'accéder au registre de l'activité cognitive des étudiant-e-s en formation. En fin de compte, les écrits réflexifs permettent uniquement d'indiquer l'adoption par les étudiant-e-s d'un discours sur les prises de conscience ou la réflexion comme attitude centrale de leur posture professionnelle. Ce discours constitue un indicateur du développement professionnel des étudiant-e-s (Clerc-Georgy, 2014 ; Marton et al., 1993). Des entretiens d'explicitation pourraient être menés avec les étudiant-e-s sur la base de l'analyse de contenu de leur dossier de formation afin de compléter

6. En référence ici aux concepts de Goigoux (1998) et de Bautier (2006) d'habillage ludique des tâches scolaires, de brouillages des objectifs d'apprentissages et de malentendus sociocognitifs et sociolangagiers.



ces résultats. Il serait également intéressant de retrouver ces enseignant-e-s stagiaires après leur entrée dans le métier, afin de leur permettre de revenir sur le contenu de leur dossier de formation et de préciser dans quelle mesure ce qu'ils déclareraient au sein de ce dossier leur semble cohérent par rapport à leurs gestes professionnels lors de leur entrée dans le métier, ou encore aujourd'hui.

Conclusions et perspectives

L'analyse de trois dossiers de formation de futur-e-s enseignant-e-s primaire nous a permis de constater que l'écriture réflexive cadrée à la fois par des consignes de rédaction, des critères d'évaluation précis et le guidage des formateurs-trices au sein d'un dispositif tel que celui des séminaires d'intégrations de la HEP VAUD est un vecteur du développement d'une posture professionnelle réflexive (voir figure 1, infra). Au sein des dossiers de formation, les étudiant-e-s dévoilent leurs conceptions de l'enseignement et celles-ci accordent une place prépondérante à l'apprentissage des élèves. Une volonté d'«appliquer soigneusement les concepts vus en formation à la pratique en stage» démontre des conceptions de l'apprentissage au sein desquelles la compréhension et l'application des connaissances à la pratique est importante. Une volonté de mettre en pratique les savoirs développés en formation semble ainsi caractériser leur perception de l'articulation théorie-pratique alors qu'est visée idéalement une atteinte des niveaux plus élevés des conceptions de l'apprentissage, selon le modèle de Marton (Marton et al., 1993). Enfin, au cours de leur dossier, les étudiant-e-s mentionnent de nombreuses prises de conscience concernant la profession d'enseignant-e et leurs propres apprentissages et évolution en tant que professionnel-le-s. Ils-elles formulent des promesses à eux-mêmes quant à leur future pratique. Au fur et à mesure de l'évolution de leur dossier de formation, les étudiant-e-s développent une centration de leurs préoccupations sur les apprentissages des élèves et se montrent également de plus en plus conscients du rôle fondamental qu'ils occupent dans le soutien ou non de ces apprentissages. Ils-elles évoquent d'ailleurs des changements identitaires au cours de leur formation à la HEP. Ces changements sont liés à leur évolution de la représentation de ce que signifie pour eux être un-e bon-ne enseignant-e.

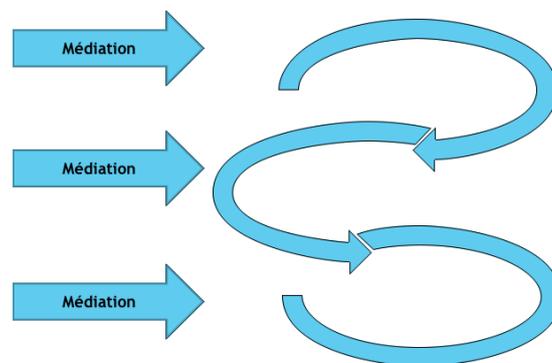


Figure 1 : Des dossiers de formation pour une identification de savoirs et l'adoption d'une posture réflexive.



Ainsi, nos analyses montrent que l'écriture réflexive au sein de dossiers de formation permet de soutenir l'intégration théorie-pratique tout en encourageant la réflexion et des prises de conscience. Ces prises de conscience constituent un indicateur du développement professionnel des étudiant-e-s (Clerc-Georgy, 2014 ; Marton et al. 1993). L'analyse des dossiers représente également une source d'information majeure permettant aux formateurs-trices et aux chercheurs-euses de comprendre le processus de formation et la construction identitaire professionnelle des futur-e-s enseignant-e-s.

Comme l'illustre la figure 1, ces prises de conscience et cette centration des préoccupations sur les apprentissages des élèves seraient laissées au hasard sans médiations et guidages serrés de cette écriture par les formateurs-trices des séminaires d'intégration. Il nous semble fondamental, dans un contexte de formation initiale, de pouvoir sensibiliser à la nécessité de se former et d'apprendre tout au long de sa carrière et de mobiliser alors cette posture réflexive afin d'adapter au mieux ses pratiques aux besoins de tous les élèves. En effet, comme l'écrit l'une de nos étudiantes : «... au-delà de toute formation, qu'elle soit initiale ou continue, il y a, dans notre métier, un élément qui nous fera évoluer et réfléchir à tout instant : les élèves ! Je ne connais pas de meilleurs formateurs qu'eux ! » Ainsi, nous affirmons que l'écriture réflexive, étant un vecteur du développement d'une posture professionnelle réflexive, permet aux étudiant-e-s, de reconnaître l'importance de valoriser et mobiliser les savoirs scientifiques tant à travers la maîtrise des objets enseignés, qu'afin de guider la pratique enseignante.



Références

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P.W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition* (1^{re} éd.). New York, NY: Pearson.
- Balslev, K., & Gagnon, R. (2018). Entre «Je» et «Nous»: Textes académiques et réflexifs. Projet pour la coordination d'un numéro de la revue des HEP *Formation et pratiques d'enseignement en questions* - Texte de cadrage.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bautier, E. (dir.). (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école: Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. doi: 10.3406/rfp.2004.3252
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 197-220). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.moro.2004.01.0197
- Berthold, K., Eysink, T. H. S., & Renkl, A. (2009). Assisting self-explanation prompts are more effective than open prompts when learning with multiple representations. *Instructional Science*, 37(4), 345-363. doi: 10.1007/s11251-008-9051-z
- Bourgeois, É., & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Buyse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 32, 87-104.
- Challis, D. (2005). Towards the mature ePortfolio: some implications for higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology. La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3). doi: 10.21432/T2MS41
- Chang, C.-C., Liang, C., Shu, K.-M., Tseng, K.-H., & Lin, C.-Y. (2016). Does using e-portfolios for reflective writing enhance high school students' self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 317-336. doi: 10.1080/1475939X.2015.1042907
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Repéré à <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3321018v>
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel? *Forumlecture. ch*, 1,1-13.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. New York, NY : Kappa Delta Pi.
- Département de la Formation de la Jeunesse et de la Culture. (2017). Décision 159. Statut des praticiens formateurs (Prafos) dans les établissements partenaires de formation. Lausanne, Suisse : DFJC.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (4^e éd., revue et corrigée). Paris, France : Armand Colin.
- Dyment, J. E., & O'Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 81-97. doi: 10.1080/13562517.2010.507308
- Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. *TLRP conference, Leicester*.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422. doi: 10.1080/03054980701425706
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'Étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Sillery, Québec : PUQ.
- Goigoux, R. (1998.). *Sept malentendus capitaux*. Forum pour l'école maternelle. Conférence donnée dans le cadre des journées d'étude de la FSU.
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction*, 20(1), 18-29. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.12.001
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. G., & Slot, W. (2009). The Effects of Portfolio-Based Advice on the Development of Self-Directed Learning Skills in Secondary Vocational Education. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 439-460. doi: 10.1007/s11423-009-9111-3
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec : PUQ.



- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F., & Tsui, A. B. (dir.) (2004). *Classroom discourse and the space of Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mauroux, L. (2014). *Le dossier de formation: un outil pour la réflexion sur les expériences professionnelles et le développement de compétences d'autorégulation* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Fribourg, Fribourg, Suisse. Repéré à <https://doc.rero.ch/record/258065?ln=fr>
- Mauroux, L. (2019, septembre). *Analyse du degré de réflexivité des dossiers de formations de futures enseignant-e-s primaires*. Communication présentée lors des journées d'étude consacrées aux écrits réflexifs de fins de formation. Entre «Je» et «Nous»: textes académiques et réflexifs, Lausanne, Suisse.
- McCrinkle, A. R., & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5(2), 167-185. doi: 10.1016/0959-4752(95)00010-Z
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Raizen, S. A. (1994). Learning and work: the research base. In *Vocational Education and Training for Youth: Towards Coherent Policy and Practice*, 69-114. Paris, France: OECD.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition apprentissage: le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons & P.A. Doudin (dir.), *La conscience: perspectives pédagogiques et psychologiques* (p. 108-130). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* (Cahier de la section des sciences de l'éducation; 118). Genève, Suisse: Université de Genève.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schwendimann, B. A., Kappeler, G., Mauroux, L., & Gurtner, J.-L. (2018). What makes an online learning journal powerful for VET? Distinguishing productive usage patterns and effective learning strategies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10(1), 9. doi: 10.1186/s40461-018-0070-y
- Stierli, E., Tschopp, G., & Clerc Georgy, A. (2010). Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants? Dans L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy & L. Lafortune, *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Tanner, R., Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2000). Piloting Portfolios: Using Portfolios in Pre-Service Teacher Education. *ELT Journal*, 54(1), 20-30. doi: 10.1093/elt/54.1.20
- Tardif, M. (2012). *Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le «praticien réflexif» à la lumière des traditions de la pensée réflexive*. Dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 47-71). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en «je»: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern, Suisse: Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel: réflexions à propos d'un «genre réflexif académique». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 171/172. doi: 10.4000/pratiques.3205
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79. doi: 10.1016/0742-051X(95)00022-C