Les savoirs dans la formation des enseignants

Les significations construites par de futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité à propos du rôle des savoirs et de l'enseignement dans la réussite des apprentissages des élèves.

Anne Clerc-Georgy

Haute École Pédagogique
Avenue de Cour 33
1000 Lausanne
anne.clerc-georgy@hepl.ch

RÉSUMÉ. *Cette contribution relate une recherche longitudinale à propos des processus de formation de futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité. L'analyse d'écrits produits par des étudiantes durant leurs trois ans de formation a permis de dégager des parcours typiques du point de vue de leur appropriation des savoirs théoriques proposés dans les cours et de l'évolution de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. La méthodologie proposée a articulé l'analyse de contenu et l'analyse du discours et a ainsi permis de dégager quelques indicateurs du développement professionnel des futurs enseignants. La recherche débouche sur quelques pistes à l'intention des formateurs d'enseignants.*

MOTS-CLÉS. : *Formation des enseignants, savoirs, conceptions, développement professionnel*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1 Introduction

Les visées de professionnalisation de l'enseignement ont généré d'importants changements et ont entraîné les institutions de formation dans un processus de tertiarisation. En Suisse, ce processus a conduit à la fermeture des Écoles Normales et à leur remplacement par de Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) s'adressant à des étudiants en possession d'une maturité. Cette universitarisation de la formation a eu pour conséquences, d'une part, une augmentation des exigences du point de vue de l'appropriation de savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2007) et, d'autre part, une intensification de la formation pratique. Si la formation dans les Écoles Normales pouvait être considérée comme de conception plutôt « applicationniste » (les stages pratiques étant considérés comme des lieux d'application des méthodes proposées en formation), les HEP tentent de basculer vers une conception plus « intégrative » de la formation (articulation entre deux lieux de formation, institution et stages, qui concourent au développement des compétences attendues). Dans cette perspective, les savoirs théoriques de référence proposés en formation sont considérés comme contribuant au développement professionnel des futurs enseignants. Or, les acteurs de la formation ne disposent que de rares informations sur la façon dont les étudiants s'approprient, transforment, traduisent ces savoirs, sur leur portée médiatrice de leur développement professionnel. La formation manque de travaux qui permettent de saisir les parcours de formation des futurs enseignants (Serres, 2008) et d'outils conceptuels qui favoriseraient une meilleure connaissance des savoirs construits et utilisés par les enseignants (Vanhulle & Lenoir, 2005).

La recherche présentée ici a tenté de saisir les parcours de formation de futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité. Plus précisément, elle porte sur leur appropriation de savoirs théoriques de référence proposés dans les cours sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation durant les trois ans que dure leur formation à la HEP de Lausanne en Suisse. Quelles significations construisent-elles à partir des savoirs théoriques proposés ? Ce travail questionne ainsi l'impact de la formation à l'enseignement et sa pertinence en regard de ses finalités : quelles conceptions du rôle des savoirs et de l'enseignement dans les apprentissages des élèves les futurs enseignantes construisent-elles ?

2 Un décalage entre les conceptions à l'entrée en formation et les enjeux liés à la construction des inégalités scolaires

Lorsque nous interrogeons les étudiantes[1] à leur entrée en formation, les raisons invoquées pour justifier leur choix professionnel sont liés à des facteurs personnels (souvenirs, attirance pour les activités propres à ces degrés), émotionnels (amour des enfants, motivation des jeunes élèves) et aux représentations qu'elles ont des enjeux de ces degrés (absence d'objectifs, d'évaluation). Leurs conceptions des enjeux de ces premiers degrés, la socialisation, la motricité et l'apprentissage du « lire-écrire » sont plébiscités et l'expression et la découverte sont les modalités d'apprentissage privilégiées. Elles laissent apparaître une posture attentiste ou « maturationniste » selon laquelle il conviendrait d'attendre que l'enfant soit prêt à entrer dans les apprentissages. Dans leur perspective, le rôle de l'enseignante se limiterait à proposer à l'enfant des expériences riches et variées et à le laisser se développer à son propre rythme. Différents travaux viennent confirmer nos analyses. Cèbe et Goigoux (1999) ont relevé que la patience et la tolérance semblent être les valeurs privilégiées par les futures enseignantes. Pour Bautier (2006), ces représentations prennent naissance dans des mythes fondateurs de l'école maternelle et remettent en cause l'utilité d'une formation. Les travaux de Caffieaux (2011) montrent que ces enseignantes confondent souvent activité physique et activité cognitive et multiplient ainsi les occasions d'actions des élèves sans leur permettre d'apprendre, de comprendre ces actions et leurs liens. Les enseignantes disent privilégier la socialisation et le développement de l'autonomie, mais limitent ces dernières à leurs dimensions matérielles ou organisationnelles. Force est de constater que les conceptions de ces futures enseignantes sont en décalage avec les prescriptions et les enjeux en matière de lutte contre la construction des inégalités scolaires qui considèrent que les pratiques enseignantes jouent un rôle important dans la réussite de la future scolarité de l'élève (Bautier, 2006 ; Joigneaux, 2009). Au contraire, les conceptions déficitaires dont sont porteuses ces futures enseignantes

[1] Nous adoptons ici le féminin parce que le corpus étudié ne comprenait que des femmes. Ceci est représentatif de la population d'étudiants qui se destinent aux premiers degrés de la scolarité qui est essentiellement composée de femmes.

(Bucheton et Soulé, 2009; Cèbe et Goigoux, 1999) risquent de renforcer leur posture attentiste et les empêcher de permettre à tous les élèves de s'approprier les outils requis par l'école Cèbe, 2000).

A l'absence de considération du rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves s'ajoute un rapport souvent instrumentaliste aux savoirs à enseigner. Les futures enseignantes à la HEP de Lausanne laissent apparaître un rapport au savoir lié à l'usage pratique que l'on peut faire des savoirs que l'on acquiert (Clerc, 2013). D'une part, cette posture peut constituer un obstacle à leur propre formation : les étudiantes hiérarchisent les contenus de la formation en fonction de leur utilité directe pour la pratique avant même qu'ils n'aient pus être appropriés et favoriser un développement potentiel. D'autre part, cette posture est aussi problématique pour leur enseignement futur. Si elles ne perçoivent pas la portée médiatrice des savoirs, elles auront tendance à n'en transmettre que les dimensions déclaratives ou procédurales. De plus, elles préfèrent souvent invoquer des perspectives utilitaristes (compter pour faire ses courses) plutôt qu'épistémiques (le nombre pour penser des quantités) pour motiver les élèves à entrer dans les apprentissages. Ainsi, à leur entrée en formation, les futures enseignantes ne perçoivent ni le rôle de l'enseignement dans les apprentissages des élèves ni celui des savoirs dans leur développement. Or, ces conceptions entrent souvent en conflit avec l'adoption d'une posture professionnelle propice à la réussite de tous les élèves (Bautier, 2006 ; Joigneaux, 2009) comme la visibilité des objets d'apprentissage et des modes de pensée à mettre en œuvre, l'explicitation des attentes, la transmission des savoirs et de leur usage, le guidage de l'appropriation des registres attendus par l'école, etc.

Les croyances des enseignants ont une influence non négligeable sur leur façon d'enseigner (Richardson, 1996). Partant de ces constats et de la possibilité pour la formation de modifier ces croyances (Vause, 2010), nous avons cherché à identifier comment les savoirs théoriques proposés en formation pouvaient favoriser ou pas le développement professionnel des futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité. Comment elles s'approprient ou pas ces savoirs, comment leurs conceptions de leur rôle et de celui des savoirs évoluent (ou pas) durant leur formation. Ces questions nous ont permis de saisir les significations construites par les étudiantes à partir des savoirs proposés et de dégager quelques parcours de formation typiques en regard de l'évolution de leurs conceptions (Clerc, 2013). Notre propos porte sur une part précise, mais non exclusive de la formation : l'apport de savoirs théoriques de référence.

3 Une perspective développementale

L'approche historico-culturelle, telle que développée par Vygotski (1928-1931/2014 ; 1924/1997) repose sur deux thèses centrales. La première est que la genèse de la conscience et du psychisme humain est de nature sociale et qu'elle se réalise au cours d'activités menées avec autrui. La seconde est que cette genèse sociale passe par la médiation d'outils ou d'instruments, extérieurs au sujet et construits par les générations précédentes (l'écriture, la mesure du temps, etc.). Ces outils sont aussi de nature sociale. Lorsqu'ils font l'objet d'une appropriation, cette intériorisation est potentiellement génératrice de développement.

Vygotski (1934/1997) reprend à son compte la thèse de Marx selon laquelle l'activité humaine n'est pas une simple adaptation au milieu, mais une transformation de celui-ci. Les membres d'une société, au cours de leur histoire, inventent, produisent, construisent des outils pour augmenter leur capacité d'action sur leur environnement. Ils inventent le marteau pour augmenter leur force, la charrue pour décupler leur capacité à retourner la terre. Ces outils sont porteurs des capacités créées par l'homme et l'appropriation de leur usage par les générations futures va potentiellement générer le développement des individus. Vygotski reprend cette thèse et l'élargit aux outils sémiotiques (le langage, l'écriture, le système décimal, etc.), c'est-à-dire à l'usage de signes comme outils d'organisation et de contrôle des comportements. A l'image de l'outil matériel, intermédiaire entre l'homme et son milieu physique, l'homme a développé des outils pour augmenter sa capacité d'action sur lui-même et sur autrui. Les capacités humaines, historiquement créées, sont alors déposées dans une culture sous la forme d'instruments psychologiques, de connaissances disponibles dans une mémoire collective. En s'appropriant ce monde de la culture, le petit d'homme reconstruit en lui-même ces capacités excentrées et développe ainsi ses possibilités d'un usage conscient et volontaire de ses fonctions psychiques. Cette appropriation ne pourra se faire qu'en collaboration avec un autrui qui maîtrise déjà l'usage de ces outils (Vygotski, 1934/1997). L'appropriation (intériorisation) de structures et de significations sociales peut favorise le développement des fonctions psychiques supérieures de l'être humain et de leurs rapports interfonctionnels.

La formation des enseignants se confronte souvent à la difficulté de focaliser l'attention des étudiants sur les processus d'apprentissages mis en œuvre par les élèves. Leur souci de mettre les élèves en activité (visible) et donc de veiller prioritairement à l'organisation du travail et à la gestion de la classe (Schneuwly, 2012) se trouve souvent renforcée par les conceptions décrites plus haut. Ainsi, l'objectif premier des cours proposés sur l'apprentissage et l'enseignement est d'orienter les étudiants pour qu'ils centrent progressivement leur attention

sur les apprentissages des élèves. Cette centration nécessite qu'ils considèrent que l'enseignement joue un rôle essentiel dans la réussite des apprentissages (médiation par l'expert) et qu'ils mesurent le rôle des savoirs dans le développement de leurs élèves (médiation par les outils). Dans cette perspective, les savoirs théoriques proposés en formation sont des « outils sémiotiques » dont l'appropriation peut potentiellement provoquer le développement de l'étudiant (Buysse et Vanhulle, 2009).

Dans cette perspective développementale, les cadres théoriques proposés en formation sont choisis pour leur potentiel à orienter l'attention des futurs enseignants en direction des apprentissages des élèves et pour contribuer ainsi à leur développement professionnel. Les savoirs théoriques sont présentés aux étudiants comme des figures de signification (Brossard, 2004), des grilles d'intelligibilité pour repérer, comprendre, conceptualiser des phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage. L'intériorisation de savoirs théoriques et l'élaboration de nouvelles significations peuvent potentiellement les conduire à porter une attention plus consciente sur certains aspects de l'enseignement-apprentissage. Le cadre historico-culturel est proposé aux futurs enseignants pour son potentiel à développer leur attention (points de vigilance) sur certains aspects de l'apprentissage, leur compréhension des outils et des prescriptions qui leur seront fournis, ainsi que leur capacité de secondarisation tant face aux savoirs proposés en formation que face aux situations issues de leurs expériences dans la pratique. Ainsi, ce cadre théorique, considéré comme un outil de pensée, constitue potentiellement un médiateur de leur développement professionnel.

Dans la perspective historico-culturelle, un savoir n'existe pas en soi. Il est le produit d'une activité humaine et résulte du travail d'un collectif qui l'a défini, négocié et temporairement stabilisé. Le savoir est un « ensemble d'énoncés incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues. Ces énoncés de savoir sont déconnectés de leur situation de production. Ils résultent d'un accord provisoire d'une communauté savante » (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Les savoirs de référence en formation des enseignants peuvent être *académiques* (outils pour comprendre, savoirs théoriques ou notions pédagogiques), *institutionnels* (principes pour agir), *de la pratique* (plus ou moins formalisés et transmis par les formateurs de terrain) ou issus *de l'expérience* propre de l'étudiant et ayant fait l'objet d'une énonciation (Clerc, 2013 ; Hofstetter &Schneuwly, 2009 ; Vanhulle, 2009). Cette recherche porte essentiellement sur les savoirs théoriques de référence et sur ce qui se joue dans leur appropriation.

4 Méthodologie

Dans la perspective historico-culturelle, l'écriture est considérée comme un puissant médiateur de la construction de savoirs. Durant la formation à la HEP de Lausanne, il est demandé aux étudiants de produire de nombreux textes dont la visée est l'intégration de savoirs académiques et leur articulation avec les expériences issues de la pratique (fiches de lecture, préparation de cours argumentées, analyse de situations, récits réflexifs, bilans de formation, etc.). La formation offre des figures de significations (les savoirs théoriques) à s'approprier, et le langage – plus particulièrement l'écriture – va potentiellement favoriser la construction de nouvelles significations, c'est-à-dire d'un système de sens qui permette à l'étudiant de se dégager des cadres de références préconstruits et de développer de nouveaux outils de pensée (Vygotski, 1934/1997).

Cette recherche vise à mieux comprendre ce qui se joue dans l'appropriation de ces savoirs académiques de référence, à saisir les significations construites par les étudiants à partir de ces savoirs proposés (quels savoirs s'approprient-ils ? convoquent-ils ? pour quel usage ?, comment les traitent-ils ? les transforment-ils ? construisent-ils des outils de pensée ou des certitudes ?) et à chercher des indices de développement (évolution de leurs conceptions du rôle des savoirs et de l'enseignement, de la centration de leur attention…). Dans une perspective longitudinale, diachronique et synchronique, nous avons analysé trois types de productions écrites de 17 étudiantes à l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité (issus de 3 modules consécutifs sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation) et les avons mis en regard d'attentes de formation déterminées par les connaissances actuelles en matière d'enjeux des premiers degrés dans la construction des inégalités scolaires :

- des fiches de lectures issues d'un même ouvrage (une fiche de lecture au milieu de la 1ère année et une au milieu de la 2e année),
- des bilans annuels de fin de module (un par année) dans lesquels l'étudiante développe deux apports du module en lien avec la pratique,
- les extraits de la réponse à une question d'examen de fin de 1ère année où il était demandé à l'étudiante de reformuler une citation de Schneuwly en lien avec une situation issue du stage.

L'analyse des données articule différents travaux. Tout d'abord, ceux de Vanhulle (2009a ; 2009b) sur la subjectivation des savoirs. Ces travaux analysent les processus d'appropriation des savoirs de références, processus qui se caractérisent par une élaboration thématique articulant des éléments issus de diverses déterminations (savoirs de référence, pratiques, situations d'expérience, points de vue). Ces analyses ont montré que l'engagement des étudiants dans la négociation de sens transparaît dans des discours saturés d'opérations cognitives. Ensuite, les travaux de Bautier, Rochex et Charlot (2000) sur le rapport au savoir et les postures plus ou moins favorables aux apprentissages. Ces travaux ont permis l'identification des registres langagiers adoptés par les étudiantes et de leur posture de secondarisation (Bautier, 2005 ; Bautier et Goigoux, 2004). Enfin, les travaux de Riopel (2006) sur les indicateurs du développement de l'identité professionnelle des étudiants, qui ont montré l'importance pour l'étudiant de pouvoir se décrire se formant et d'identifier les changements provoqués par la formation tant dans sa pratique que dans ses conceptions.

Ainsi, l'analyse des productions écrites des étudiantes en formation a croisé l'analyse du discours (structure des textes, opérations cognitives mises en œuvre, prise en charge énonciative) et l'analyse du contenu de ce discours (savoirs convoqués et nature de leur traitement). Ces analyses ont été croisées avec l'évolution des conceptions des étudiants et l'évolution de la centration de leur attention sur certains phénomènes de l'enseignement-apprentissage (Clerc, 2014).

5 Des parcours de formation typiques

L'analyse des productions écrites d'étudiantes en formation à l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité a permis de dégager cinq types de parcours effectués par les étudiantes d'une cohorte durant les trois ans de leur formation.

Pour chaque année de formation, nous avons retenu un « acquis » issu des bilans annuels de formation parce qu'il était souvent choisi et qu'il nous a été possible de comparer son traitement entre les étudiantes des différentes catégories de parcours. Il s'agit, pour la première année de la planification, pour la deuxième année de la métacognition et pour la troisième année, du dispositif d'analyse des pratiques proposé.

5.1 Savoir-faire à appliquer

Les quatre étudiantes qui figurent dans la catégorie *savoir-faire à appliquer* ne répondent pas du tout aux attentes de la formation qu'elles abordent à la recherche de recettes à appliquer dans leur pratique. Elles se situent dans le registre du « faire » et ne progressent pas ou très peu durant leur parcours. La plupart d'entre elles sont d'ailleurs en échec définitif avant la fin de leur formation.

Dans leurs fiches de lecture, ces étudiantes ne font preuve d'aucune appropriation apparente des contenus de l'ouvrage de référence. Elles juxtaposent des éléments repris du texte d'origine qu'elles transforment et ne repèrent aucune des thèses défendues par les auteurs. Elles démontrent une absence de compréhension de l'ouvrage. Leur discours est neutre et ne fait l'objet d'aucune prise en charge énonciative. Ces étudiantes ne semblent pas s'être approprié les outils en lecture-écriture attendus par la formation.

Dans leurs bilans annuels de formation, ces étudiantes affirment des acquis sans les décrire ni les expliquer (*J'ai l'impression que ces notions de compétences transversales et conflits cognitifs sont pour moi, au jour d'aujourd'hui acquises)*. Elles ne font référence à la pratique (la leur ou celle de leur praticien formateur) uniquement pour démontrer ces acquis, soit en décrivant une pratique générale exemplaire (sous une forme prescriptive), soit en affirmant un changement dans leur pratique durant l'année de formation écoulée. (*Durant mes différents stages, qui la plupart étaient en première année d'enfantine, j'avais des difficultés par rapport aux consignes que je donnais*). Les acquis de ces étudiantes sont centrés sur ce que l'enseignant doit faire sans référence aux apports théoriques de la formation. Elles adoptent une logique de la « preuve », elles cherchent à démontrer aux formateurs qu'elles ont mis en œuvre ce qu'elles pensent être attendu. Par ailleurs, elles confondent théorie et pratique.

Lorsqu'elles définissent les concepts qu'elles retiennent de l'année écoulée, ces étudiantes résument la planification à un pense-bête pour ne rien oublier. La métacognition est décrite comme une démarche difficile qui revient à poser des questions aux élèves pour les motiver et, l'analyse des pratiques est un dispositif à appliquer. A aucun moment ces étudiantes ne font référence aux élèves ou aux apprentissages. Elles construisent de nombreuses certitudes peu propices à la lutte contre les inégalités scolaires (il faut laisser murir l'enfant, les

savoirs doivent venir des élèves, etc.) et renvoient aux familles la responsabilité des difficultés scolaires des élèves.

A une exception près, ces étudiantes ne termineront pas leur formation. La seule étudiante de cette catégorie qui s'en sort traite les savoirs proposés en les transformant pour justifier sa propre pratique. A ce titre, elle se différencie de ses collègues qui se contentent de juxtaposer des extraits décontextualisés, repris des cours ou des lectures.

5.2 Opinions et outils pour enseigner

Les trois étudiantes des parcours *opinions et outils pour enseigner* ne semblent pas non plus répondre aux attentes de la formation. Ces parcours sont le reflet de postures qui repèrent les outils pour la formation parmi les savoirs proposés. Ces étudiantes considèrent souvent les savoirs théoriques comme des « opinions » qu'elles adoptent ou rejettent en fonction de leurs propres croyances. Ce qui les différencie des précédentes, c'est leur prise de position face aux savoirs proposés qu'elles considèrent comme des opinions. Bien qu'elles terminent toutes leur formation, ces étudiantes ne progressent que très peu durant leur parcours de formation.

Dans leurs fiches de lecture, ces étudiantes adoptent un ton de l'ordre de la restitution. Elles juxtaposent différents éléments repris du texte initial en inversant parfois le sens donné par les auteurs. Elles ne s'approprient pas les contenus de l'ouvrage de référence, mais les transforment ou les opposent à leur opinion personnelle. Ces étudiantes s'expriment en « je » dans leurs fiche de lecture, un « je » de l'ordre de l'opinion et qui ne semble pas avoir conscience des tensions ou des écarts entre leur discours et celui des auteurs de l'ouvrage proposé. Au contraire, ce « je » semble les autoriser à transformer les contenus du texte initial. Ces étudiantes ne semblent pas maîtriser les outils de la lecture-écriture attendus pour un tel exercice, ni les usages en la matière.

Dans leurs bilans de formation, ces étudiantes convoquent des « recettes » proposées par la formation, sans établir de lien entre celles-ci et les concepts théoriques qui les fondent. Comme les étudiantes de la première catégorie, elles ne mettent pas en œuvre des processus de secondarisation. Elles transforment les apports théoriques de la formation pour les faire coïncider aux pratiques qu'elles observent et les traduisent souvent en lois ou en prescription pour l'enseignement (*Il est important de poser des questions métacognitives aux élèves car cette pratique renforce la motivation et rend l'apprentissage plus efficace*). Le parcours de formation de ces étudiantes semble centré sur la recherche d'outils-recette directement applicables dans la pratique enseignante. Elles considèrent les apports théoriques de la formation avec le souci légitime de les opérationnaliser pour leur pratique, mais souvent au risque de les réduire ou de les transformer.

Pour ces étudiantes, la planification est un outil d'organisation de l'enseignement, la métacognition est une démarche de questionnement utile pour enseigner et l'analyse des pratiques se résume à un travail de mutualisation des ressources et des pistes d'action. Leur attention est centrée sur l'enseignement, et, la formation est un lieu d'acquisition d'outils pratiques. Ces étudiantes ne font que pas référence aux élèves ou à leurs apprentissages. Comme les précédentes, elles construisent des certitudes peu propices à la réussite de tous les élèves et adoptent une perspective du « handicap social », considérant que certains élèves ne peuvent réussir à l'école en raison de leur origine sociale.

5.3 Imitation et soumission

Les parcours *imitation et soumission* sont ceux des deux étudiantes qui progressent le plus visiblement durant leur formation. Ces dernières s'approprient progressivement et de plus en plus profondément les contenus de la formation. Elles adoptent des postures « obéissantes » par rapport aux consignes données par les formateurs et effectuent sagement le travail demandé. Du point de vue des savoirs théoriques proposés, elles tentent le plus souvent de les traduire en prescriptions pour leur pratique future.

Dans leurs fiches de lecture, elles restituent partiellement, mais sans erreurs, les thèses défendues par les auteurs. Leur discours est neutre, mais il laisse apparaître quelques indices de la présence de l'énonciateur. Le traitement de leurs fiches pourrait être qualifié de « scolaire » et ceci semble favoriser leur progression en formation. Leurs compétences en lecture-écriture semblent en construction, elles progressent d'une fiche à l'autre.

Dans leurs bilans, ces étudiantes cherchent à traduire les apports théoriques de la formation pour les rendre « applicables » dans la pratique. Ceci les conduit, surtout en début de formation, à construire de nombreuses prescriptions pour l'enseignement, au risque de réduire les savoirs proposés à des procédures. Cependant, en avançant dans la formation, ces prescriptions s'adoucissent et se transforment petit à petit en conseils plus ouverts pour leur pratique future. Elles reprennent de plus en plus à leur compte les apports de la formation (*Je pense qu'en faisant expliciter les enfants, ils prennent plus conscience de leurs stratégies, de leur façon de*

procéder et de ce fait, apprennent mieux). Leur investissement leur permet de progresser de manière remarquable et leurs acquis laissent de plus en plus apparaître un réel souci de permettre aux élèves de réussir leurs apprentissages.

Pour ces étudiantes, la planification est un outil d'organisation et de développement de la pensée de l'enseignant, la métacognition est un outil pour apprendre (pour elles d'abord), et l'analyse des pratiques est un lieu d'échange et de mutualisation des ressources. A la différence des précédentes, ces étudiantes considèrent les savoirs théoriques comme participant de ces ressources.

Ce type de parcours se révèle plutôt favorable à la progression des étudiantes. Bien que leur souci principal semble la traduction pragmatique des savoirs théoriques, ces traductions ne sont pas de l'ordre des certitudes évoquées plus haut. Elles progressent tant dans leurs compétences littéraciées que du point de vue de l'évolution de la centration de leur attention en direction des apprentissages. Par ailleurs, elles sont soucieuses d'aider les élèves à apprendre et semblent avoir construit une conception de leur rôle comme participant à la qualité de ces apprentissages.

5.4 Négociation

Ces deux étudiantes qui répondent aux attentes de la formation en matière de lecture et d'écriture. Elles font preuve d'une réelle progression durant leur parcours de formation et d'une bonne appropriation des contenus de la formation. Les parcours de type *négociation* sont ceux d'étudiantes qui adoptent une posture où les savoirs théoriques de la formation sont questionnés et comparés avec leurs conceptions préalables. Ces étudiantes ont conscience des décalages entre leurs conceptions spontanées et les savoirs académiques proposés. Dans leur discours, elles en organisent la confrontation.

Dans leurs fiches de lecture, ces étudiantes démontrent une réelle compréhension des thèses défendues par les auteurs. Elles les questionnent parfois et nomment en « je » les tensions provoquées par les décalages entre ces thèses et leurs conceptions initiales. A la différence des étudiantes des parcours « opinion et outils pour enseigner », l'usage, dans leur discours, de la première personne n'est plus au service de l'énonciation de leur propre opinion, mais du dialogue et de la négociation de nouvelles significations.

Les bilans de formation de ces étudiantes sont des récits de formation. Plus particulièrement, elles racontent les effets de la formation sur l'évolution de leurs actions professionnelles. Bien que parfois elles les prescrivent encore, le plus souvent, elles s'y projettent (*Je pense que l'aisance à utiliser la métacognition viendra au fur et à mesure que je la pratiquerai*). Ces étudiantes se voient se former. Les savoirs théoriques sont convoqués pour expliquer les éléments issus de la pratique. Les tensions entre leurs conceptions et les apports de la formation sont conscientes. Ces parcours *négociation* sont centrés sur l'acquisition d'une pratique professionnelle qu'elles s'autorisent à questionner.

Ces étudiantes définissent la planification come un outil d'organisation de l'enseignement au service des apprentissages et la métacognition comme un outil pour apprendre du point de vue des élèves. L'analyse des pratiques est un dispositif de travail en équipe et de mutualisation de ressources et de pistes pour aider les élèves à apprendre.

Dès le début de leur formation, ces étudiantes centrent leur attention sur les actions professionnelles de l'enseignant et sur les liens entre ces actions et les apprentissages des élèves. Elle explorent les savoirs académiques de référence et les réinvestissent du point de vue de ce que les actions de l'enseignant peuvent apporter aux de apprentissages des élèves. Elles ne semblent pas construire de certitudes, mais plutôt un questionnement pragmatique.

5.5 Appropriation

Les parcours *appropriation* sont les plus aboutis du point de vue de l'intériorisation par les deux étudiantes des savoirs théoriques proposés en formation. Ces étudiantes font preuve d'une grande maîtrise des outils en lecture-écriture tels qu'attendus dans une formation tertiaire. Elles mettent en œuvre des processus de secondarisation dès leurs premiers écrits. Ces étudiantes adoptent une posture qui leur permet d'aborder les savoirs théoriques comme des outils de la pensée de l'enseignant, pour comprendre, analyser ou conceptualiser leur future profession.

Leurs fiches de lecture sont prises en charge énonciativement, sans recours à la première personne du singulier. Elles adoptent un registre intégré et très riche en opérations cognitives variées. Leurs textes font la

preuve d'une réelle prise en charge énonciative, elles « parlent » les thèses défendues par les auteurs et synthétisent l'ensemble des contenus de l'ouvrage de référence. Elle maîtrise le genre de texte attendu.

Dans leurs bilans, ces étudiantes font aussi le récit de leur formation. A la différence des précédentes, ce récit est centré sur les effets de la formation sur leurs conceptions initiales qu'elles identifient et dont elles ont conscience de l'évolution. (*J'aime cette idée que l'élève, à travers l'auto- et la co-évaluation, devient acteur de son apprentissage. Il sait où il va. Ce n'est pas un brouillard dense et flou comme ça a été pour nous lors de notre scolarité*). Ces étudiantes se décrivent se formant comme les précédentes, mais cette fois leur description porte sur leurs apprentissages en profondeur et plus seulement sur des savoir-faire pratiques. Les apports théoriques de la formation sont ici convoqués pour analyser la pratique. Ces étudiantes font usage des savoirs académiques pour penser, comprendre, questionner ou conceptualiser certains phénomènes de la pratique.

Les étudiantes de cette catégorie définissent la planification comme un outil au service des apprentissages et la métacognition comme un outil au service du développement de l'autonomie de l'apprenant. Elles décrivent l'analyse des pratiques comme un dispositif de travail en équipe qui permet non seulement la mutualisation des ressources et des pistes, mais aussi le développement de leur posture professionnelle.

Ces parcours sont réalisés sans difficultés apparentes par des étudiantes qui ont débuté leur formation avec une maîtrise des outils requis pour une formation tertiaire. Ces compétences leur permettent réellement de bénéficier des apports de la formation. Elles s'approprient les savoirs proposés ainsi que leur usage pour réfléchir leur pratique.

6 Ce que nous apprennent ces parcours

À la lecture de ces différents types de parcours de formation, quelques éléments méritent d'être pointés ici. Il s'agit tout d'abord de la nature de l'appropriation des savoirs théoriques et de ses conséquences sur l'évolution des conceptions des enseignantes, ensuite, de l'impact des compétences en lecture-écriture sur les processus de formation des futures enseignantes et plus généralement de l'usage de l'écriture en formation, et enfin, de la possibilité de se voir se former comme participant à la construction de l'identité professionnelle.

6.1 L'appropriation des savoirs théoriques

La description de ces parcours typiques montre les liens entre la profondeur de l'appropriation des savoirs théoriques par les étudiantes et la nature des significations qu'elles ont construites. Les étudiantes qui font preuve d'une solide appropriation des concepts scientifiques (dans leurs fiches de lecture notamment) construisent des outils de pensée pour l'enseignement dès le début de leur formation. Elles développent une posture critique et font usage de savoirs académiques pour analyser des dimensions de l'enseignement-apprentissage. Ces étudiantes terminent leur formation avec une conscience du rôle de l'enseignement dans la réussite des apprentissages des élèves. Elles centrent leur attention sur ces apprentissages et considèrent les savoirs comme des outils du développement de leurs élèves.

A l'inverse, les étudiantes qui ne saisissent pas les contenus des ouvrages de référence, voire qui transforment ou trahissent les thèses défendues par les auteurs, construisent des certitudes, des *doxa* pédagogiques (Crinon, Marin et Bautier, 2008) peu propices à la réduction des inégalités scolaires et à la réussite de tous les élèves. Elles adoptent la perspective du « handicap social » et renvoient aux familles la responsabilité des difficultés des élèves.

Entre les deux, et c'est peut-être le plus intéressant pour la formation, les étudiantes qui répondent plus « scolairement » aux exigences de la formation, qui restituent les contenus de l'ouvrage parfois partiellement, mais sans erreurs, progressent réellement durant les trois ans de formation. Un début de formation où ces étudiantes ont surtout tenté de mémoriser les dimensions déclaratives des théories proposées semble leur avoir permis de construire progressivement des outils de pensée pour l'enseignement et les empêcher de solidifier certaines des *doxa* évoquées plus haut.

Ces observations nous conduisent à concevoir les apports théoriques de la formation en favorisant au mieux l'appropriation des concepts scientifiques et de leur usage par les étudiantes. Pour le faire, nous préconisons une perspective disciplinaire, préférant proposer des modèles ou des cadres théoriques que des concepts épars et accompagnant les étudiantes dans l'appropriation de ces cadres. Nous les guidons par exemple dans l'appropriation d'un texte de Vygotski en leur proposant de schématiser leur compréhension et de rédiger un

texte explicatif de ces schémas (Clerc et Ducrey, 2013). En accord avec Timperley (2011), il nous semble important de leur permettre de faire la différence entre les cadres théoriques et les « trucs » de formateurs.

Par ailleurs, si l'appropriation en profondeur de ces savoirs théoriques semble nécessaire, elle n'est pas suffisante. Nous avons montré que de nombreuses étudiantes traduisaient ces apports en recettes ou en prescriptions pour leur pratique. Il convient alors d'accompagner l'usage de ces outils théoriques en lien avec le cadre professionnel auquel elles se destinent. Il s'agit alors de faire usage avec les étudiantes de ces savoirs dans l'analyse de tâches ou de moyens d'enseignement, d'observations de situations d'enseignement-apprentissage, d'analyses d'interactions entre enseignant et élèves, d'analyses de performances d'élèves, etc. Seul un usage guidé et explicite semble pouvoir réduire le risque de réduction des apports théoriques de la formation à des marches à suivre peu efficaces dans la réalité et contraires au sens vygotskien que nous souhaitons donner à ces savoirs, celui d'outils de la pensée de l'enseignant.

6.2 L'usage de l'écriture en formation

Dans la perspective vygotskienne, l'écriture peut potentiellement générer la transformation des généralisations préalablement construites, favoriser la compréhension et l'appropriation de savoirs théoriques. Parmi les parcours décrits ci-dessus, pour trois catégories d'étudiantes (*imitation-soumission, négociation* et *appropriation*), l'écriture s'est révélée propice à la construction de significations à la mise en œuvre de processus de formation propices à l'évolution de leurs conceptions. Dans deux autres cas (*savoir-faire à appliquer* et *opinions et outils pour enseigner*), il semble que l'écriture à conduit les étudiantes à construire ou solidifier des conceptions contraires aux enjeux de la formation et génératrices de difficultés pour la poursuite de leur formation.

Ainsi, deux formes de traitement des fiches de lectures semblent favoriser les processus de formation des étudiantes. D'une part, la maîtrise des compétences en lecture-écriture a permis à certaines étudiantes de s'approprier les contenus des ouvrages de référence et à construire des significations dont elles ont pu faire usage pour porter un regard critique et argumenté sur certains phénomènes de la pratique. D'autre part, les étudiantes qui ont réalisé des fiches de lecture de l'ordre de la restitution – bien que partielle – sans erreurs ont elles aussi réussi à construire des significations propices à leur formation. A l'inverse, les étudiantes des autres catégories, celles qui ne semblent pas maîtriser les outils de la lecture-écriture attendus en formation n'ont pas pu s'approprier les savoirs attendus, voire même ont construit des conceptions qui ont fait obstacle à la poursuite de leur formation.

Ainsi, il est important de revenir à une définition vygotskienne de l'écriture comme mode de pensée, comme processus conscient et volontaire de transformation, d'extériorisation de la pensée. Si l'intériorisation est un processus de transformation, le mouvement inverse l'est aussi. Les exigences liées à l'explicitation des processus de pensée dans des formes communicables contraint la pensée, lui permet de se réorganiser et d'augmenter ses possibilités de contrôle et d'autorégulation (Rochex, 1997).

> *Le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir (d'une unité de l'être et du non-être) de la pensée dans le mot (…) Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie* (Vygotski, 1934/1997, p. 430-431).

Le langage écrit, parce qu'il est adressé à un interlocuteur absent ou virtuel, requiert un mode de fonctionnement psychique spécifique, conscient, volontaire et réflexif, « un rapport méta-textuel à son texte » (Schneuwly, 1985). Ainsi, il peut constituer un puissant médiateur de réflexivité, de transformation des savoirs en significations, de reconfiguration des connaissances antérieures, d'appropriation des outils offerts par la formation. L'écriture, ainsi considérée, procède d'un travail conscient et volontaire (Vygotski, 1934/1997) nécessitant la recherche du mot juste, le choix de la succession des idées, l'effort de représentation d'un destinataire, la lenteur inhérente à ce travail…

C'est à ces conditions que l'écriture participe au développement du futur étudiant et à sa professionnalisation (Morisse, Lafortune & Cros, 2011). C'est aussi à ces conditions qu'elle permet la négociation de sens nécessaire à la construction de significations (Vanhulle, 2009b). Or, les étudiantes des parcours *savoir-faire à appliquer* et *opinions et outils pour enseigner* ne semblent pas s'être approprié l'usage de l'écriture. Les écrits qu'elles ont produits sont plutôt de l'ordre d'un oral déposé sur le papier. Ceci pose la question fondamentale de l'usage de l'écriture en formation : elle est propice à la formation pour autant que les étudiantes aient intériorisé les modes

de pensée propres à l'écriture. A l'inverse, elle devient obstacle à la formation pour les étudiantes qui ne la maîtrise pas ou qui la considère comme un geste graphique ou un oral transcrit (Clerc et Vanini De Carlo, 2014). Ces dernières construisant plus souvent des certitudes ou *doxa* peu propices à la lutte contre les inégalités scolaires et qui ne considèrent pas le rôle de l'enseignement dans les apprentissages des élèves.

Ainsi, l'écriture en formation est un outil intéressant pour les formateurs qui ont accès aux significations construites par les étudiantes. Cependant, elle nécessite un accompagnement minutieux et attentif qui veille à la nature de ces significations et qui permettent aux futures enseignantes de s'approprier aussi les modes de pensée de l'écriture elle-même.

6.3 Se voir se former

Les travaux de Riopel (2006) ont montré les liens entre l'investissement des étudiants en formation, la construction de leur identité professionnelle et la conscience qu'ils ont de se former. « L'engagement en formation consisterait alors pour eux à savoir rester indécis, à faire des essais dans plusieurs domaines, à demeurer disponibles, quitte à se faire une idée plus tard » (*ibid.*, p.71). Cette posture et cette capacité à se voir se former sont le propre des catégories *négociation* et *appropriation.* Là encore, ce sont les étudiantes qui maîtrisent les outils de la littéracie et qui se sont approprié en profondeur les apports théoriques proposés en début de formation qui sont celles qui peuvent se décrire se formant. Elles identifient les changements dans leur pratique professionnelle (décrivant comment elles faisaient avant et après). Elles peuvent nommer leurs conceptions et les changements de conceptions provoqués par la formation. Elles décrivent les tensions provoquées par les savoirs proposés en formation et l'évolution de leurs conceptions consécutivement à leur appropriation des savoirs théoriques.

Ainsi, l'appropriation de savoirs théoriques semble favoriser la possibilité pour les étudiantes d'identifier les écarts entre ce qu'elles pensaient et ce qu'elles ont appris. A l'inverse, les étudiantes qui ne s'approprient pas les savoirs semblent croire que les apports théoriques proposés correspondent à leurs conceptions spontanées et le passage par l'écrit ne fait que renforcer ces croyances.

7 Conclusions

La recherche présentée ici tente de répondre en partie aux manques relevés par Serres (2008) à propos des connaissances disponibles sur les parcours de formation des futurs enseignants et à la nécessité de développer des outils conceptuels et méthodologiques pour améliorer la visibilité des savoirs construits et utilisés par les enseignants (Vanhulle et Lenoir, 2005).

La méthodologie de recherche, bien que complexe, favorise l'interaction entre la nature des appropriations effectuées par les futurs enseignants, l'évolution de leurs conceptions, l'investissement de leur identité professionnelle et la conscience qu'ils ont de leur propres processus de formation. Cet outil peut être utilisé pour l'analyse de productions de diverses natures et favoriser la compréhension par les formateurs des processus de formation des étudiants à l'enseignement.

Dans la perspective historico-culturelle adoptée ici, la formation vise le développement (professionnel) des étudiants. Ce développement, nous l'avons montré, est favorisé par l'appropriation en profondeur de savoirs théoriques de références, véritables outils de la pensée de l'enseignant. C'est l'appropriation de systèmes de concepts scientifiques et de leur usage comme outils de la pensée qui suscite le développement d'une posture critique et réflexive. Schneuwly (2012) a montré que l'adoption du paradigme du praticien réflexif avait conduit à la conception de dispositifs de formation dans lesquels les apprentissages des élèves et leurs objets avaient souvent disparus. Nos recherches (Clerc, 2013 ; Clerc et Martin, 2012) montrent que l'appropriation en profondeur de savoirs scientifiques, proposés dans un premier temps en rupture avec la pratique émergente des futurs enseignants pouvait à la fois favoriser le déplacement de l'attention des étudiants en direction des apprentissages des élèves et à la fois leur capacité à prendre conscience de leur parcours de formation. Ainsi, les résultats présentés ici permettent d'interroger la question de l'alternance en formation et nous conduisent à réaffirmer la nécessité d'assumer, en début de formation, une rupture entre théorie et pratique, rupture fondatrice de la création d'une zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1997). En effet, c'est la tension provoquée entre les conceptions spontanées des étudiants et les concepts scientifiques proposés en formation qui est potentiellement génératrice de développement, tension qui n'est possible que si les concepts scientifiques sont appropriés par les étudiants

Pour terminer, assumant une posture de formatrice engagée dans la lutte contre la construction des inégalités scolaires, nous relevons encore ici que seules les étudiantes qui se sont solidement approprié les outils théoriques proposés par la formation n'ont pas construit les *doxa* (Crinon, Marin et Bautier, 2008) qui risquent de les conduire au renforcement des inégalités entre leurs élèves, telles que l'idée de laisser les élèves se développer à leur rythme ou d'attendre que les savoirs viennent des élèves ou encore la perspective d'un « handicap social » contre lequel l'école ne peut rien. Au contraire, ces étudiantes ont construit une compréhension de leur rôle, ou plus précisément du rôle de l'enseignement, dans la réussite des apprentissages de leurs futurs élèves. Il nous semble que c'est à cette seule condition qu'elles tenteront tout au long de leur carrière de chercher des solutions pour permettre à tous leurs élèves de progresser.

En miroir de ce qui se passe dans les classes, l'absence des outils requis par la formation, notamment en lecture-écriture, met en péril la formation de certains étudiants. Et, quand ces étudiants terminent leur formation, ils démarrent leur carrière professionnelle avec des conceptions qui risque de mettre en péril leurs élèves les plus fragiles…

Références bibliographiques

Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.

Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Éds.), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Études offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-100.

Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation.* Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.

Buysse, A. & Vanhulle S. (2009). Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives, 5*(11), 225-242.

Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école élémentaire.* Bruxelles : De Boeck.

Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficience scolaire ultérieure du CP au CÉ2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet, 661*, 41-66.

Clerc A. (2014). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : Que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation ? In M. Morisse et L. Lafortune (Éds.). *L'écriture réflexive, Objet de recherche et de professionnalisation.* (pp. 83-106). Québec : PUQ, collection Recherche.

Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité.* Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.

Clerc A. (2011). Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. In M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros. (Éds.), *Ecritures réflexives et professionnalisantes.* (pp. 61-82) Québec : PUQ, collection Recherche.

Clerc, A. & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J.-P. Bernié et M. Brossard (Éds.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (pp.281-292). Bordeaux : PUB.

Clerc, A. & Martin, D. (2012). Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes. In Colloque international Sociologie et didactique : Vers une transgression des frontières. Lausanne : HEP. http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/agirs-acteurs-gestions-identites/actualites/colloque-sociologie-et-didactiqu/savoirs-disciplinaires-et-rappor/dispositifs-de-formation-et-cons.html

Clerc-Georgy, A. et Vanini De Carlo K. (2014). Geste, preuve ou trace ? Ecritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 17*, 215-231.

Crinon, J., Marin, B & Bautier, E. (2008). Quelles situations de travail pour quels apprentissages ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.). (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles: De Boeck.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19e – première moitié du 20e siècle)*. Berne : Peter Lang.

Joigneaux, C. (2009). La construction scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de Pédagogie, 169,* 17-28.

Morisse, M., Lafortune, L. & Cros F. (Éds.). *Ecritures réflexives et professionnalisantes.* Québec : PUQ, collection Recherche.

Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie, 120,* 105-147.

Richardson, J. (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences.* Leicester: PBS Books.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant. Im M. Tardir, C. Borges & A. Malo (Éds.). *Le virage réflexif. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 73-91). Bruxelles : De Boeck.

Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.-P. bronckart (Éds.). *Vygotski aujourd'hui* (pp.169-203). Paris : Delachaux et Niestlé.

Serres G. (2008). Formation des enseignants. In A. Van Zanten (Éds.). *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 339-343). Paris : PUF.

Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de Pédagogie, 174,* 31-40.

Vanhulle, S. (2009a). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter, B. Schneuwly (Éds.). *Les savoirs de référence pour les professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-264). Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2009b). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 90,* 167-188.

Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation, 82,* 1-53.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Vygotski (1928-1931/2014). Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Paris : La Dispute.