



Article scientifique

Article

2017

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance

Dobrowolska, Dominika; Bota, Cristian; Balslev, Kristine; Mosquera Roa, Ricardo Santiago; Pellanda Dieci, Sandra Bettina; Perréard Vité, Anne; Tominska Conte, Edyta; Tosi, Jean-Marc Franco; Vanhulle, Sabine

How to cite

DOBROWOLSKA, Dominika et al. Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance. In: Formation et profession, 2017, vol. 25, n° 1, p. 50. doi: 10.18162/fp.2017.390

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95128>

Publication DOI: [10.18162/fp.2017.390](https://doi.org/10.18162/fp.2017.390)

Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance

Discursive-Reflexive Phenomena in Teacher Training

doi: 10.18162/fp.2017.390

Dominika **Dobrowolska**,
Cristian **Bota**,
Kristine **Balslev**,
Santiago **Mosquera Roa**,
Sandra **Pellanda Dieci**,
Anne **Perréard Vité**,
Edyta **Tominska**,
Jean-Marc **Tosi** et
Sabine **Vanhulle**
Université de Genève (Suisse)

Résumé

Le présent article traite du rôle central des discours dans les apprentissages visés par les dispositifs de formation des enseignants en alternance. Après avoir introduit l'instrument multidimensionnel utilisé pour l'analyse des savoirs professionnels en cours de construction, l'article présente quatre types de phénomènes identifiés dans les discours d'enseignants en formation : la formulation de préoccupations issues de l'expérience de terrain; la tension constructive entre savoirs académiques et contexte institutionnel; la fluctuation des zones de compréhension communes dans les entretiens de stage; l'émotion comme condition et objet du discours sur l'expérience. La conclusion souligne le caractère développemental des hétérogénéités et contradictions qui apparaissent dans les dispositifs en alternance.

Mots-clés

Formation en alternance, analyse du discours, savoirs professionnels, soi professionnel, développement professionnel

Abstract

This article focuses on the central role of discourses in the learning processes set up by teacher training programs. After introducing the multidimensional tool used for the analysis of emerging professional knowledge, the article presents four kinds of phenomena identified in the discourses of prospective teachers: the formulation of concerns originating from field experience; the constructive tension between academic knowledge and the institutional context; the fluctuation of zones of reciprocal comprehension during field experience interviews; emotion as a condition and object of discourse on experience. The conclusion highlights the developmental character of the heterogeneity and contradiction, which occur in alternating training programs.

Keywords

Alternating training programs, discourse analysis, professional knowledge, professional self, professional development

La subjectivation des savoirs à travers les discours

Les dispositifs de formation en alternance des enseignants impliquent des cours, des stages et des activités d'intégration, telles que des séminaires d'analyse des pratiques, des portfolios d'apprentissage ou des entretiens triadiques de stage. Ces dispositifs sont façonnés par des jeux de forces d'origines diverses et par l'imbrication des discours qui les accompagnent : l'institution scolaire, avec ses contraintes, ses prescriptions et les discours porteurs des valeurs et des référents de la profession; l'institution formative, avec ses objectifs propres et ses démarches de mise à disposition des savoirs et d'accompagnement de leur appropriation; les acteurs en interaction, qui orientent leurs pratiques d'enseignement et de formation au travers d'échanges verbaux multiformes, support privilégié de leur réflexivité; les expériences de terrain comme matière première des apprentissages, des préoccupations, des images de la profession que les novices élaborent au travers de leurs propres mises en discours (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007). Tout en étant façonnée par ce jeu de forces, la formation de la professionnalité enseignante emprunte des cheminements singuliers, dans le sillage d'un processus de *subjectivation* (Vanhulle, 2009, 2011) : les significations travaillées dans les discours réflexifs des novices sont à l'origine de l'émergence corrélative de savoirs spécifiques et d'un soi professionnel, instancié d'abord comme *ethos réflexif* (Dobrowolska, 2014; Mosquera, 2014).

Cette mise en discours du soi et des savoirs professionnels est diversement sollicitée par les modalités de travail prévues dans les dispositifs de formation en alternance : séminaires d'analyses de pratiques, entretiens de stage, journaux de bord, portfolios, etc. (Ricard-Fersing et Crinon, 2004). Les discours y prennent des formes et des contenus variés : de l'oral structuré par des échanges avec des pairs et des formateurs jusqu'à l'écrit le plus élaboré, ce sont

des exposés de problématiques professionnelles à partir de situations questionnantes¹, des discussions sur des valeurs éducatives ou des implications de concepts scientifiques pour la pratique, des narrations allant des micro-récits d'expériences d'apprentissages réalisés au fil des stages jusqu'aux récits finaux de la trajectoire de formation (Balslev, Vanhulle et Pellanda Dieci, 2015; Pellanda Dieci et Tosi, 2014).

La reconnaissance du rôle de la mise en discours du soi et des savoirs professionnels fait écho à d'autres recherches qui montrent que les compétences langagières et les compétences socioprofessionnelles se construisent conjointement (Bulea, 2011). Une telle prise de position nous semble centrale pour donner tout son sens à la mobilisation du langage dans les dispositifs de formation professionnelle, à travers la sollicitation de genres de texte relevant de l'écrit aussi bien que de l'oral comme outils médiateurs de prédilection (Vanhulle, Dobrowolska et Mosquera Roa, 2015).

Dans ce cadre, notre questionnement vise plus particulièrement à mettre en évidence les modalités à travers lesquelles les pratiques discursives médiatisent les apprentissages des enseignants en formation en alternance : quelles sont les dimensions récurrentes des apprentissages réalisés pendant les stages sur le terrain scolaire et comment sont-elles mises en discours? Quelle forme prend la rencontre des concepts issus de la recherche scientifique avec l'expérience des activités menées en classe par l'enseignant en formation? Quels indices peut-on convoquer (et croiser) pour cerner l'émergence des savoirs professionnels dans les discours de ces mêmes enseignants novices?

Cet article à structure atypique a pour objectif de parcourir brièvement les travaux du groupe de recherche TALEs et de présenter de façon, certes, non pas exhaustive mais représentative quelques résultats et types d'analyses possibles grâce à la mise en pratique de l'outil méthodologique développé au sein de la même équipe. Dans un premier temps, nous présentons l'instrument multidimensionnel que nous avons élaboré pour l'analyse des discours des enseignants en formation. Ensuite, nous présentons quatre sortes de phénomènes qui relèvent de l'apprentissage professionnel, tels qu'ils se manifestent dans les productions discursives des enseignants du primaire et du secondaire en formation : préoccupations comme source des savoirs professionnels; différenciation en tant qu'un savoir hétérogène; construction de la problématique dans un discours en interaction; mise en texte comme révélateur de l'identité professionnelle. Ces phénomènes nous paraissent emblématiques de la complexité des processus enclenchés par les dispositifs en alternance. Dans nos conclusions, nous esquissons une interprétation de ces phénomènes dans une perspective développementale.

Un instrument d'analyse des discours d'apprentissage professionnel

Nos travaux portent sur deux types de corpus, constitués à partir des discours oraux et écrits produits dans le cadre de la formation des enseignants du primaire et, respectivement, du secondaire à l'Université de Genève : des transcriptions d'entretiens de stages² filmés réunissant un *enseignant en formation* (EF), un enseignant confirmé qui assume le rôle de *tuteur* (T), un formateur universitaire à titre de *superviseur* (S); des dossiers de développement professionnel (DDP), contenant notamment des récits de trajectoire de la formation³. Pour mener ce travail, nous avons élaboré une grille d'analyse des discours d'apprentissage professionnel (ADAP). Cette grille tient compte des processus multidimensionnels en jeu dans l'apprentissage professionnel. Par processus multidimensionnels, nous entendons la complexité du développement professionnel, consistant, entre autres, à se référer à des cadres sociaux; à baser son

discours sur des savoirs « homologués »; à produire un discours réflexif; à réguler des conceptions, des valeurs ou des actions. La grille contient également des catégories pour analyser des interactions dans lesquelles se construisent et desquelles débouchent les savoirs. Elle retient ainsi cinq catégories définitoires, à nos yeux, de ce type d'apprentissage, qui se matérialisent dans des indices linguistiques⁴. Nous commentons brièvement ces catégories ci-dessous.

Systemes de références

Les EF élaborent leurs savoirs professionnels à l'intérieur de cadres sociaux, institutionnels et académiques qui ont une fonction tendanciellement normative, en ce qu'ils prescrivent les orientations relatives à la fonction enseignante et aux missions (éducatives et instructives) assignées à l'école. L'énonciateur situe son discours dans cet univers hétérogène, à l'intérieur duquel il apprend à naviguer et à négocier ses propres positions (Ottesen, 2007). Les thèmes mobilisés dans les productions discursives sont repérés, de manière plus ou moins explicite, par rapport à un ou à plusieurs de ces systèmes. Les systèmes de référence sont donc ces cadres à l'arrière-plan des énoncés. Par exemple, pour parler de l'évaluation en maths, un étudiant peut se référer aux prescriptions institutionnelles, aux recherches sur l'évaluation, ou encore à une situation spécifique de travail. Le repérage de ces systèmes reflète la forme que donne l'alternance aux discours produits par les enseignants en formation.

Savoirs, énoncés et modes énonciatifs

Les savoirs professionnels émergent de l'articulation discursive de savoirs ayant des origines et des configurations diverses : *savoirs de référence* transmis à l'université, issus de la recherche scientifique ou des pratiques enseignantes elles-mêmes, avec une orientation prescriptive; *savoirs pratiques*, sous forme de « conseils » et « recommandations » transmises par les T et autres acteurs scolaires, ou encore sous forme de connaissances forgées dans les expériences vécues dans le cours de l'agir et pouvant donner lieu à des formalisations. Leur ancrage dans des situations jugées emblématiques, événements problématiques, préoccupations pratiques mais aussi existentielles des EF laissent dans leur énonciation des marquages spatiotemporels, circonstanciels, interactionnels. Pour préciser les processus sémiotiques de traitement des contenus de savoirs professionnels et des prises de position qui les accompagnent, nous nous attachons, entre autres, aux indicateurs, issus de travaux de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1996) et de la linguistique énonciative (Rabatel, 2007), suivants : procédés de textualisation (structure du texte, cohésion logique, traitement des temps verbaux, etc.); modalisations (déontiques, appréciatives, pragmatiques, logiques, etc.); positionnement énonciatif; prise en charge d'un point de vue; rapport aux discours d'autrui et à la citation (discours rapporté, citation, discours repris d'autrui, etc.).

Dynamiques interactionnelles

Cette catégorie ajoute aux critères précédents des modalités plus spécifiques de construction des savoirs dans le cadre d'interactions verbales. Les interactions en situation d'entretien de stage créent des opportunités de formalisation des savoirs professionnels, que les interactants saisissent en établissant

des *zones de compréhension communes* (Balslev, 2010). Les contours de ces dernières fluctuent en fonction des rapports de places (Kerbrat-Orecchioni, 2005) (symétriques ou dissymétriques), des divers types d'interventions verbales (reformuler, questionner, approuver, relancer, etc.), de la négociation permanente des rôles pris et attribués lors des échanges par les différents acteurs.

Empans réflexifs

Dans les termes de Dewey (2011), la réflexivité suppose des *valuations*, soit une interprétation des situations et des problèmes qu'elles posent, des actions menées en termes de rapports entre des fins souhaitées et des moyens de les atteindre. Dans ce cadre, les énoncés réflexifs proposent des possibilités de compréhension et de résolution des problèmes, dans leurs différents aspects (Buysse, 2009) : techniques (dimensions instrumentales des tâches et des apprentissages), contextuels (l'élève et ses besoins), critiques (enjeux sociopolitiques, éthiques, moraux de l'institution) ou encore auto-référencés (se focalisant sur l'EF et ses besoins propres).

Régulations

Les régulations consistent à réduire ou à résoudre des rapports de déséquilibre qui apparaissent dans les rapports entre un sujet et son environnement (Allal et Mottier Lopez, 2007), dans l'un des trois systèmes majeurs qui interviennent à ce niveau : le système des conceptions, le système des affects ou celui des actions (Buysse, 2009). Les énoncés réflexifs se constituent en une ressource de régulation ou en une véritable médiation lorsque leur subjectivation permet au sujet de reprendre le contrôle sur son agir et de le restructurer. Les régulations portent sur les concepts, l'action ou encore les mécanismes affectifs propres, notamment au travers d'opérations à caractère délibératif débouchant sur une décision.

En ce qui concerne l'analyse proprement dite de notre corpus, la grille ADAP permet de mettre en relief plusieurs sortes de phénomènes relatifs à l'apprentissage professionnel dans un dispositif en alternance. À défaut de pouvoir insister ici sur l'aspect plus technique des analyses, nous présentons synthétiquement, sous forme de vignettes, quatre sortes de phénomènes identifiés par le recoupement de catégories de notre grille avec des données verbales relevant de l'écrit (des DDP pour la première et la dernière vignette) ou de l'oral (des entretiens de stage pour la deuxième et la troisième) : 1) de la formulation des préoccupations à la construction des savoirs professionnels; 2) les tensions entre les différentes sources de savoir; 3) les dynamiques interactionnelles limitant ou délimitant une zone prochaine de développement (ZPD) (Vygotski, 1997); 4) la mise en texte comme révélateur de l'empan des savoirs et de l'« identité » professionnels.

De la formulation des préoccupations à la construction des savoirs professionnels

Les préoccupations des EF du secondaire telles qu'énoncées dans leurs DDP sont une ressource et un révélateur de la construction de savoirs professionnels (Balslev, Vanhulle et al., 2015; Ciavaldini-Cartaut, 2012; Vanhulle, 2015). Les préoccupations sont des « désirs, intérêts, projets, dilemmes, problèmes, émotions provoquées par des situations de travail vécues » et elles « s'inscrivent dans des

flux d'expériences. Elles portent une tension, une crainte de rupture, un obstacle de type épistémique, pragmatique ou affectif. En cela, elles créent potentiellement le besoin d'en parler » (Vanhulle, 2015, p. 253). C'est dans la mesure où les dispositifs de formation s'en saisissent pour les travailler de manière réflexive que les préoccupations peuvent évoluer pour devenir la source de savoirs professionnels spécifiques, décontextualisés, généralisés et partageables.

Les préoccupations issues du terrain positionnent donc le futur enseignant dans la construction de son soi professionnel au sein d'un collectif enseignant (Balslev, Dobrowolska, Mosquera Roa et Tominska Conte, 2015). Nos analyses montrent que dans la formulation des préoccupations prédominent les questions posées sous forme de « comment faire », qui elles-mêmes se déclinent en questions autour de « quoi faire » et « pourquoi le faire ». La figure ci-dessous, que nous construisons sur la base des questions effectives des EF, résume la formulation typique de ce questionnement.

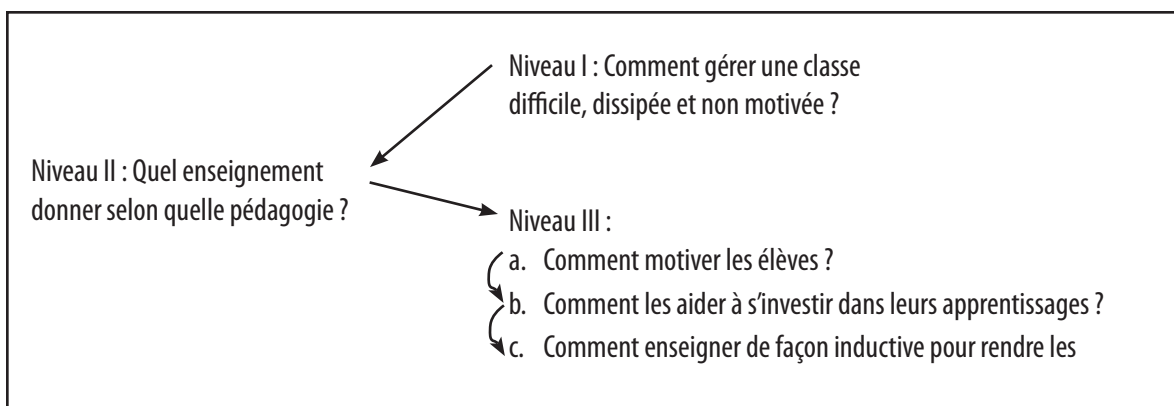


Figure 1

Formulation des questions par les EF

Ces trois niveaux émergent lors de l'analyse des situations questionnantes et témoignent d'une réflexion de plus en plus indépendante des conseils qui peuvent être fournis à l'EF par les différents acteurs. Plus particulièrement, cette recherche de solutions se situe sur le plan de l'agir en classe et elle prend la forme de l'enquête réflexive (Dewey, 2011), apparentée à une investigation scientifique. La situation questionnante met l'EF dans une posture de tension qu'il s'efforce de surmonter en effectuant des *valuations* entre ses valeurs, ses croyances, ses pratiques et le collectif de travail. Ainsi, l'analyse de la formulation des questions contribue à cerner les origines de la construction de ses savoirs professionnels.

À titre d'exemple, nous présentons les sous-questions propres à l'élaboration d'une question initiale pour mettre en exergue le processus de construction des savoirs professionnels.

Tableau 1

Préoccupation concernant la gestion de la classe.

Formulation initiale de la préoccupation	Comment obtenir le silence dans la classe? Comment mettre les élèves rapidement au travail en respectant le cadre de travail?
<i>Sous-questions telles que développées dans le DDP</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment concilier le travail avec un groupe d'élèves sans entrer dans des conflits de pouvoir ? 2. Qu'est-ce que le mot « autorité » signifie : rester à l'écoute des besoins des élèves ou imposer des règles de vie en classe ? 3. Comment choisir ses règles de vie de classe et quel type de règles imposer ? 4. Comment construire des relations positives et constructives avec les élèves sans devenir trop autoritaire ? 5. Quelles sanctions adopter tout en préservant une relation pédagogique constructive entre enseignant et élève ? 6. Comment bien gérer la classe, selon ses valeurs propres, ses croyances, son éthique tout en conciliant différents points de vue sur la discipline en classe tant de l'équipe pédagogique que des autres acteurs de l'établissement?

Cette déclinaison de différentes questions presque toutes axées sur le « comment faire » montre différents savoirs professionnels en construction. Certaines questions font référence à des valeurs, à des réflexions sur des concepts (concept de l'autorité), à des relations humaines et pédagogiques des évaluations (rester ouvert ou devenir plus autoritaire).

Les questions abordent une variété d'aspects qui posent des problèmes d'ordre technique (Q.3, 5), contextuel (Q.1, 2, 4) ou encore critique (Q.6), témoignant d'une posture réflexive de l'EF. Elles comprennent également plusieurs types de régulations : de l'action (questions de type « comment faire »), des conceptions (autour du concept d'autorité), des sous-jacents (autour de la relation pédagogique constructive entre l'enseignant et l'élève).

L'intégration dans le dispositif DDP de situations questionnantes vécues constitue un outil qui permet aux EF de prendre de la distance avec ces situations et d'y intégrer les apports de la formation académique. L'écriture leur offre un moyen de résoudre la tension existant entre « être un étudiant en formation qui apprend à enseigner » et « être un enseignant qui enseigne ». En passant de la posture de l'enseignant qui enseigne à la posture de l'étudiant qui apprend à enseigner, EF se distancie de la première formulation de sa préoccupation initiale. Il la décline en sous-questions, souvent formulées en « comment faire » débouchant potentiellement sur « quoi faire » ou « pourquoi faire », qui mettent en exergue le « soi réflexif » de l'EF. Ainsi, l'analyse des différentes questions concernant les préoccupations des EF, essentielles pour eux, car faisant sens dans leur classe, permet de montrer un moment de leur développement professionnel et de la construction de leurs savoirs.

Les tensions entre différentes sources de savoir – exemple de la différenciation

Les questions autour de la différenciation – partie intégrante à la fois des prescriptions (plan d'études romand, référentiel des compétences) et des savoirs proposés en formation (cours universitaires) – sont fréquemment évoquées dans les entretiens de stage. En vue de comprendre comment peut

évoluer cette notion dans les discours, l'exemple de Marta, une étudiante qui aborde cette thématique lors de deux entretiens successifs, est parlant. Marta fait son premier stage dans une classe de 5P (élèves de 8-9 ans) et le deuxième dans une classe à double degré 5-6P (élèves de 8-10 ans). Son évolution est traitée sous trois angles : 1) dialogue entre différents types de savoirs; 2) dimensions de la différenciation; 3) formulation discursive de la notion. L'un des buts de l'entretien de stage est l'intégration de différentes sources de savoirs, notamment académiques, institutionnelles ou issues de l'expérience. Les extraits ci-dessous montrent la manière dont Marta se réfère à ces différentes sources et les fait dialoguer.

Dans le premier entretien, Marta introduit la notion en la nommant « l'hétérogénéité dans la classe » et justifie son choix en mentionnant les différences d'avancement des élèves de la classe. Ensuite, elle exemplifie ce qu'elle entend par « hétérogénéité » et met en avant qu'elle l'a davantage « ressentie » dans les disciplines français et maths. À ce stade-ci, dans le discours de Marta, l'hétérogénéité concerne les différences de vitesses d'avancement des élèves et dépend des modalités de travail (collectifs ou individuels) et des disciplines (français ou allemand). Ces constats sont issus de son expérience de stage.

Extrait 1⁵

Marta : pour faire un petit peu de théorie/ l'hétérogénéité sa définition c'est quelque chose qui est formé de natures différentes/ donc chaque être humain/ par sa personnalité et son éducation/ a forcément un caractère/ des savoirs des facultés et des désirs qui le rendent unique d'après les postulats de Burns/ donc on n'a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse/ qui seront prêts à apprendre en même temps/ à utiliser les mêmes techniques d'étude/ qui résolvent les problèmes exactement de la même manière/ qui possèdent le même répertoire de comportements/ le même profil d'intérêts/ et qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts / DONC la solution qu'on a trouvée à ça/ là aussi en théorie/ c'est la différenciation pédagogique/ donc comment on procède ?? on peut varier une ou plusieurs dimensions de l'enseignement les contenus/ les objectifs on peut faire varier le type de tâche aussi/ la gestion du temps/ on peut varier le degré de guidage aussi on peut faire du tutorat entre élèves/ ça on l'a fait plusieurs fois je l'ai fait pendant le stage mais voilà quand y'a toute une classe/ c'est plus difficile/ donc voilà ça c'était pour la partie théorie/ comme on l'a vu y'a beaucoup de choses qui sont difficiles à mettre en place en classe/ ce qui est plus ou moins faisable/ et ce qu'on fait généralement j'ai pris les quatre élèves j'ai fait vraiment avec eux/ j'étais au bureau et j'ai fait moi avec eux pour qu'ils comprennent vraiment donc là par rapport à déjà à la théorie/ solutions par rapport à gérer cette hétérogénéité/ on voit qu'en pratique/ y'a pas tout qui est facilement faisable donc voilà en conclusion/ l'hétérogénéité est une réalité dans et en dehors des classes/ et elle doit être prise en compte

Au début de sa présentation, Marta fait référence à la théorie (savoirs académiques). Elle introduit une définition, mentionne les « postulats de Burns » provenant d'un cours universitaire et lie l'hétérogénéité avec le concept de « différenciation pédagogique ». Cet exposé se transforme progressivement en un questionnement pragmatique autour d'applications en classe : en prenant d'abord la forme d'une présentation générique et décontextualisée avec l'utilisation de propositions « on peut + verbe à l'infinitif »; puis, elle commente son agir en classe en « je ». Dans cet extrait, la mise en œuvre de la différenciation se présente comme difficile. Avec les expressions « en classe », « faisable », « en pratique », « réalité », Marta crée une dichotomie entre « théorie » et « pratique », sous-entendant que la théorie sur la différenciation ne tient pas compte de la réalité de la classe, ou qu'elle relève d'une prescription pas toujours réalisable. Elle semble donc bien saisir l'injonction à articuler des éléments du parcours académique avec son expérience de stage; toutefois, son discours fait ressortir une contradiction entre l'expérience vécue et le savoir académique.

Dans le stage suivant, Marta formule plus finement sa préoccupation sous forme de question : « Comment amener le groupe classe hétérogène à atteindre un objectif commun? ». Cette transformation suggère une compréhension plus affinée de l'hétérogénéité : il ne s'agit plus d'un « problème en soi », mais d'un élément décisif lorsqu'on vise un objectif commun à tout le groupe-classe. Elle ajoute ainsi une nouvelle dimension à l'hétérogénéité et à la différenciation : c'est un sujet qui constitue « le noyau de l'enseignement » (savoir institutionnel).

Extrait 2

Marta : la conduite de l'enseignement suivant différencier les exercices ou toujours le même objectif/ mais peut-être baisser un peu les exigences en changeant les exercices pour certains élèves/ chose que j'ai aussi eu un peu de mal à faire il faut donc pour que ça marche il faut mettre les élèves en groupe il faut aussi varier/ il faut faire un maximum de relances il faut beaucoup observer la classe et/ vérifier qu'ils soient vraiment dans la tâche il faut multiplier les entrées/ donner le plus possible de sens à l'apprenti/ il faut créer des situations sensées bien pensées construites et qui mobilisent beaucoup l'élève aussi/ donc il faut vraiment s'adapter/ et voilà ça vient de Monsieur M [professeur universitaire]/ donc la conclusion c'est que on a encore beaucoup de chemin à faire et puis que c'est tout le temps/ ça évolue tout le temps

Dans l'extrait 2, Marta introduit des éléments nécessaires à la mise en œuvre de la différenciation au service de l'enseignement-apprentissage : les objectifs d'enseignement; les modalités de travail; la nécessité de créer des situations sensées et propices aux apprentissages des élèves. En comparaison avec son premier entretien, son discours change en passant d'une possibilité (« on peut ») à une obligation (« il faut »), sans doute explicable par le besoin de différencier dans cette classe à double degré. Ajoutons encore que son discours dénote une transformation de la conception de la mise en pratique de la différenciation : alors qu'au terme de l'entretien du premier stage, elle arrive à un constat de difficulté (la différenciation existe dans la théorie, mais est difficile à mettre en place dans la pratique), ici, tout en admettant qu'un processus d'appropriation est en cours (la dépassant encore : « on a beaucoup de chemin à faire »), elle remarque cette temporalité de sa formation et le caractère évolutif de ses savoirs professionnels. Surtout, elle n'oppose plus la théorie sur la différenciation à la pratique de la différenciation.

Les dynamiques interactionnelles limitant ou délimitant une zone prochaine de développement

Pour cette troisième illustration, nous avons choisi deux extraits qui étudient des formes d'interactions menées lors d'entretiens de stage. Ces entretiens révèlent le rôle important des formateurs (S et T) dans la construction des savoirs professionnels et leur difficulté à entrer en interaction avec les EF. Ils illustrent tour à tour deux manières de faire différentes.

Extrait 3 : Rapport aux contenus de savoirs

Ana: moi j'AI ENVIE de SAVOIR PLUS/ donc je vais me dire "dans quelle discipline j'ai plus de lacunes donc je vais plutôt partir de là"/ je me sens plutôt à l'aise en allemand/ je vais simplement essayer de maintenir mais après peut-être en sciences je me sens moins à l'AISE/ donc je vais plutôt essayer de faire plus de recherches en sciences

T: malheureusement je suis pas convaincu de ça/ moi je pense que au bout d'un moment si t'es plus à l'aise quelque part c'est parce que tu préfères certaines disciplines et puis c'est là où tu vas creuser/ moi j'ai tendance à plus travailler mes points FORTS/ et puis à moins d'aller creuser dans mes points faibles

Ana: mais t'as pas un sentiment de fois que "ah mince j'ai vraiment trop de lacunes ici et je peux pas accepter"

S: on va être politically correct/ c'est pas dicible/ mais dans la vraie vie d'un enseignant / s'il est pas très bon en sciences/ on finit par avoir des STRATEGIES DE SURVIE/ mais en dehors je vous sens très/ bien sûr pleine de bonne volonté de romantisme comme ça / j'aimerais pas le dire mais

T: heureusement

S: naïveté et motivation mais comment dealer avec ces deux choses/ une fois qu'on a tout dans la classe à gérer ?

Ce premier extrait se déroule en trois moments distincts : *description et négociation de la problématique énoncée par Ana; contre-argumentation par les formateurs; retour et discussion sur la problématique initiale.*

Ce qui est frappant dans le déroulement de cette interaction est que chacun des moments se termine par une incompréhension de la part d'Ana qui revient chaque fois à sa vision initiale des choses. Ainsi, cette interaction fait penser à un moteur qui tente de démarrer, mais cale après chaque tour de manivelle. Par ailleurs, l'échange entier, assez long (10 minutes), ne débouche sur aucun consensus ou construction d'un savoir professionnel lié à la préoccupation d'Ana, soit son rapport au contenu des savoirs enseignés. Malgré leurs efforts, les trois interactants ne s'entendent pas, Ana restant bloquée sur la dimension émotionnelle et personnelle de sa préoccupation et les formateurs tentant de rediriger la discussion vers un pôle institutionnel, plus important à leurs yeux.

Extrait 4 : Importance de la dimension relationnelle dans la division spécialisée

Emma: quand elle a rouspété et dit "non moi j'ai pas envie de le faire"/ c'était vendredi/ en fait ça m'a énervé/ après je reprojetais un peu ça sur tous les élèves/ du coup j'étais démotivée/ et lundi ça s'est d'ailleurs ressenti/ ça s'est vraiment mal passé/ car j'ai en fait projeté ma colère un peu ma déception/ mais ils y sont pas pour tous finalement/ j'ai fait toute une histoire parce que c'est ELLE ça a trop englobé le problème

S: elle a pris trop de place dans vos préoccupations

Emma: voilà parce que finalement les autres ils avaient envie/ mais j'avais projeté un peu cette colère cette déception puis ça a pas du tout marché/ comme quoi on peut beaucoup aussi influencer la classe et les élèves

S: ça a affecté vous aussi

Emma: exactement/ donc après justement en discutant je me suis rendue compte grâce à Mme T [formatrice de terrain] il fallait quand même l'admettre

S: oui je suis en colère

Emma: on est en colère mais après de faire en sorte de ne pas non plus qu'ils le paient

T: les problèmes relationnels sont noyés dans la masse

S: voilà/ donc on les voit pas

T: c'est ça/ mes collègues de l'enseignement ordinaire SEMBLENT être coulés sous le poids des évaluations

Emma: hm/ au début moi j'avais pas pensé à ça j'avais pas anticipé toute cette dimension-là affective/ mais c'est venu alors du coup il fallait y travailler/ mais c'est vrai que au début on se préoccupe du programme

Ce deuxième extrait est tiré d'une interaction qui se déroule également en trois moments : *expression et description de la problématique par Emma; analyse et co-construction en trio; conceptualisation d'un savoir professionnel*. Ces trois étapes témoignent d'une progression où chaque élément amené en plus constitue un pas en avant vers la construction d'un savoir concernant la dimension affective propre à la profession enseignante. Ici, les trois interactants se complètent au fur et à mesure des propos, participant chacun à sa manière à la construction d'un savoir professionnel d'Emma.

Ces deux extraits exemplifient deux manières de faire des formateurs dans l'accompagnement de la construction des savoirs professionnels, à savoir la différence d'entrée en matière avec la préoccupation initiale des deux EF. Dans le premier cas, la problématique avancée par Ana semble refusée et niée par les formateurs alors que dans le deuxième cas, ceux-ci accueillent et discutent d'emblée la problématique proposée par Emma. Ajoutons encore que l'interaction analysée dans le premier cas n'aboutit pas à une construction de savoir alors que dans le deuxième extrait, un savoir professionnel émergent est clairement pointé en fin d'échange.

Il serait alors facile d'opposer une *bonne* et une *mauvaise* manière de faire lorsqu'il s'agit d'entrer en discussion autour d'une problématique. Et pourtant, il nous semble important de ne pas tomber dans ce piège. Une analyse approfondie du début de ces extraits permet de constater une difficulté importante des formateurs du premier extrait à saisir le cœur de la préoccupation d'Ana ou, en d'autres termes, à entrer dans sa *zone prochaine de développement* (Vygotski, 1997). Tout au long de l'extrait, il apparaît difficile pour les formateurs d'identifier et de créer une *zone de compréhension commune* autour de la problématique d'Ana. Deux hypothèses explicatives sont possibles. La première, amorcée ci-dessus, concerne le lien entre l'accueil de la situation problématique de départ avec le type d'objet évoqué par Ana, dont les formateurs ne perçoivent pas l'importance pour elle ou pour sa construction de savoir professionnel. La seconde suggère l'existence d'un élément personnel fort chez Ana, issue d'un monde culturel et scolaire différent de celui de ses formateurs; néanmoins, des études approfondies sur l'origine différente des acteurs mériteraient d'être menées. Ces écarts paraissent rendre difficile – voire impossible – l'entrée en discussion entre les trois partenaires et, finalement, la construction de savoirs professionnels chez Ana.

La mise en texte comme révélateur de l'empan des savoirs et de « l'identité » professionnels

Dans cette partie, nous nous concentrons sur la construction d'un savoir professionnel – la gestion du conflit – en analysant un procédé de textualisation : le traitement des temps verbaux et le positionnement énonciatif (Rabatel, 2012) d'une EF (Lara) dans son DDP. Les extraits ci-dessous, situés à trois moments clés du texte, sont abordés ici à rebours de leur ordre chronologique.

Extrait 5 : Conclusion finale

Apprendre à gérer plusieurs types de conflits, notamment dans sa classe, est un aspect qui a forgé mon identité professionnelle.

Dans cet extrait, nous relevons que Lara affirme avoir « appris » à gérer des conflits en classe, mais sans projection sur le futur (utilisation du seul passé composé). Cependant, la construction de la relative et le sens du verbe forger⁶ montrent qu'elle *est agie* par cet « aspect ». Ces trois indices nous amènent à formuler l'hypothèse que le processus de façonnage du soi professionnel de Lara est plus passif qu'actif.

Extrait 6 : Conclusion intermédiaire

Par rapport à mon identité d'enseignante, le fait d'apprendre à me "contenir", à me calmer, à ne pas prendre personnellement les dires ou gestes d'un élève est un aspect que j'ai dû et dois encore travailler.

Dans ce deuxième extrait, Lara situe son expérience vécue dans un passé proche. En outre, elle manifeste l'intention de se projeter dans l'avenir (le présent à valeur de futur), car le processus de construction de ce savoir et de son « identité » professionnels n'a pas encore abouti à un objet avec des contours clairs. Ce mouvement est résumé dans la figure ci-dessous dans lequel le pronom « JE » renvoie aux différents rôles endossés par Lara : étudiante – personne qui rédige le DDP; stagiaire – la même personne sur le terrain; enseignante – la même personne qui se projette dans son futur professionnel.

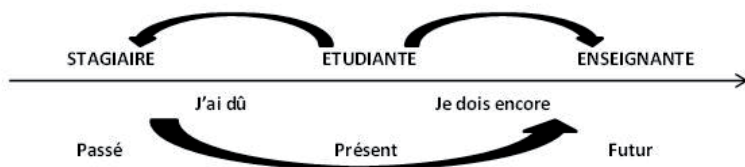


Figure 2

Projection temporelle de Lara

L'emploi du déontique « devoir » montre à nouveau que Lara est plus agie par l'« aspect » qu'elle n'agit elle-même sur la prise de distance de son implication personnelle dans le conflit.

Nous **étions en train** de corriger des exercices. Chaque élève **lisait** à tour de rôle sa réponse; ensuite on **procédait** à la correction. X **lit** sa phrase. Sa réponse **étant** fausse, je le **regarde** et le lui **dis**. Quelques autres élèves **ont dit** la bonne réponse. Au moment où X **entend** cette réponse il **se lève** sans mot dire et **arpen**te littéralement la classe pour venir vers mon bureau en me disant d'un **ton agacé**: "C'est ce que j'avais mis". Puis **reprend** sa feuille et **repart** s'asseoir. Je lui **dis** en **contenant mon calme** que **c'était** dommage qu'il **ait prononcé** faux le pronom et qu'il n'avait pas besoin de se lever pour me montrer sa réponse correcte. Je n'**eus** même pas le temps d'achever ma phrase que X **commença** tout à coup à **se fâcher**. Il m'**accusait** de lui réserver un **dur traitement accompagnés de reproches injustifiés**. Cela **dura** quelques minutes, pendant **lesquels** la classe **était** silencieuse, presque **tétanisée**. Mes remarques pour ramener à l'ordre ne **suffirent** pas, les tours **étaient entrain** de monter trop rapidement surtout parce que X **proférait** des **accusations diverses et incompréhensibles**. X **décide** de quitter la salle. Face à **mon énervement** X **s'assied** et ne **veut** plus partir. À ce stade, la situation **risquait** vraiment de **dégénérer**, **parque** pendant que j'**étais en train** de hausser le ton **en m'énervant**, mes autres élèves **étaient entrain** de réagir en ma faveur contre lui. Des phrases telles que: "Elle t'a rien fait!" ou "Elle t'a juste corrigé!" **ont été prononcées**. X se **décida** assez rapidement à quitter la salle et à s'expliquer avec la direction.

*Extrait 7 : Situation de départ*⁷

Dans cet extrait, nous relevons deux systèmes temporels : le premier en conformité à la norme linguistique (Benveniste, 1966; Bronckart, 1997), à savoir, présent, passé composé et imparfait; et le second en rupture avec cette norme, associant le présent et le passé simple. En effet, ce dernier est coupé du présent contrairement au passé composé qui est toujours en rapport avec lui.

L'emploi du passé simple et du présent simultanément, déplace le positionnement de l'énonciateur⁸ sur l'axe de temps du point le plus éloigné par rapport à la situation décrite au point le plus proche. Plus l'énonciateur utilise le présent, plus il se rapproche de la situation décrite et, inversement, plus il utilise le passé simple, plus il s'en distancie, ce déplacement montrant un degré d'implication différent de l'énonciateur par rapport à la situation racontée. En utilisant le passé simple, l'énonciateur tente de s'effacer de la scène de son récit. Nous remarquons néanmoins une sorte de tiraillement entre sa volonté de se retirer et son expression à la première personne témoignant de son incapacité à s'en détacher complètement (utilisation inhabituelle de la première personne au passé simple). Cette éniellage des temps verbaux et des pronoms personnels (qui apparaît lors du récit au moment le plus dur du conflit), figure un mouvement entre le récit (JE, passé composé, imparfait) et la narration (IL, passé simple, imparfait), où l'énonciateur essaie de se désengager de la scène du récit, tout en y restant rattaché. La figure 3 rend compte de ce processus :

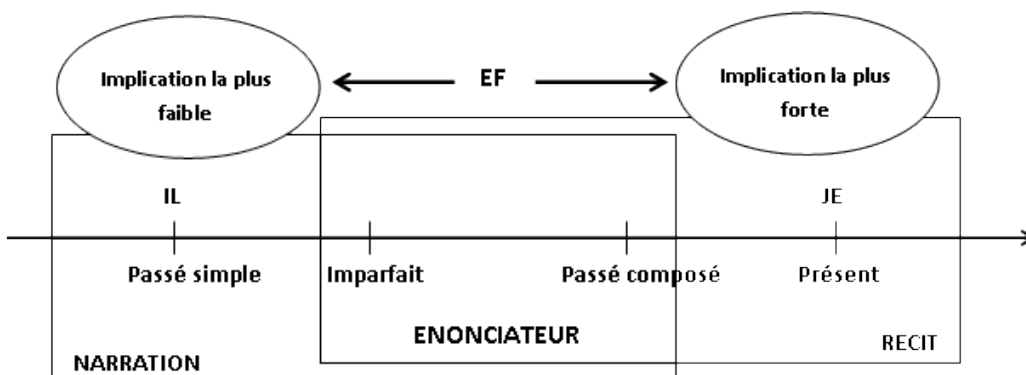


Figure 3

Positionnement de l'énonciateur

Cette injection du présent dans la concordance des temps du passé simple crée une temporalité hybride qui montre un énonciateur déstabilisé, parfois projeté dans la situation décrite et, d'autres fois, plus en retrait. Cette valse des temps montre l'impossibilité pour Lara de franchir intégralement la frontière qui sépare le dedans de la situation racontée de son dehors, car l'emploi de « JE » l'y ramène sans cesse, par un lien dont la tension dépend du temps utilisé.

Nous formulons l'hypothèse que ces dérèglements de la langue sont dus à l'émergence des émotions liées à l'évocation du conflit. Outre dans les temps verbaux, cette hypothèse se vérifie également dans les accords défectueux (« lesquels », « traitement accompagnés »), les flottements orthographiques (« en train », « entrain »...) et le lexique utilisé touchant aux affects (« tétanisés », « énervement », « proférer des accusations », « se fâcher »...)⁹.

L'analyse de *l'extrait 7* nuance *la conclusion intermédiaire* et, plus encore, *la conclusion finale* dans la mesure où elle donne à lire une version moins affirmative quant à la capacité de Lara à gérer les conflits et au façonnage de son « identité professionnelle ». En effet, les éléments linguistiques mis en évidence plus haut montrent qu'elle est encore ébranlée par l'évocation du conflit au point de ne pas pouvoir le métaboliser; or, il faudrait le dépasser en intégrant sa dimension affective pour construire un savoir dès lors stable et opérationnel.

Conclusion

Les phénomènes que nous venons d'esquisser relèvent de dispositifs en alternance qui font appel aux discours dans le but de rendre possibles, stimuler et réguler les pratiques réflexives des futurs enseignants. Ces phénomènes ont d'ailleurs fait l'objet d'étude par d'autres auteurs (Ciavaldini-Cartaut, 2015; Rabatel et Blanc, 2011; Vinatier, 2015). Que ce soit sous une forme écrite ou orale, en situation d'entretien ou de rédaction d'un récit de stage, les discours des EF sont le lieu de brassage des savoirs acquis et construits, dans les cours à l'université et sur le terrain, des expériences vécues en classe, des soucis professionnels. En cela, nous rejoignons plusieurs auteurs tenant compte des caractéristiques linguistiques des discours de la formation (Bucheton, 2011; Cicurel, 2011; Durand, Trébert et Filliettaz, 2015; Laforest et Normand, 2015; Rabatel, sous presse; Venet, Correa Molina et Saussez, 2015).

Les phénomènes que nous avons identifiés reflètent, chacun à leur manière, autant de facettes de la contradiction et de l'hétérogénéité qui sont constitutives de tout dispositif de formation en alternance. Ainsi, la formulation réflexive d'une préoccupation – la gestion de classe, dans notre première vignette – relève de la transposition discursive d'un vécu professionnel en une problématique qui garde, au travers des questionnements qui la structurent, les contradictions inhérentes à l'action (celles entre l'autorité et les besoins des élèves, entre sanctions et relation pédagogique, etc.). La confrontation des savoirs académiques sur la différenciation avec les savoirs issus de la rencontre pratique avec une classe hétérogène – notre deuxième vignette – n'est tout compte fait que le germe d'une prise de conscience concernant le contexte scolaire comme source de la construction de nouveaux savoirs (au lieu d'être seulement le lieu de mise en œuvre de savoirs acquis par ailleurs). Le passage qu'opère EF, au cours de deux stages successifs, de la possibilité théorique (« on peut ») vers l'obligation pratique (« il faut ») en est le témoin. Troisièmement, les interactions qui accompagnent les expériences professionnelles des EF définissent des zones de compréhension commune fluctuantes. La variabilité des zones de compréhension indique que les zones prochaines de développement qu'elles préfigurent ne sont que le résultat des contradictions interprétatives entre les interlocuteurs, avec leurs bagages de valeurs, savoirs et expériences. En ce sens, une contradiction peut aussi se transformer en un empêchement, lorsque les interlocuteurs qui accompagnent EF décident de l'absence de valeur professionnelle d'une préoccupation; validité et préoccupation qui ont, par-delà leur contexte professionnel, des marques culturelles spécifiques. Enfin, d'autres dissonances se font jour lorsque EF bute non seulement sur une relation conflictuelle avec un élève – notre dernière vignette –, mais aussi sur l'émotion qu'entraîne la mise en discours et la délicate mise à distance de cette situation. À ce niveau, l'émotion contredit littéralement l'énoncé qui dit l'émotion, dérègle son fonctionnement habituel en perturbant la gestion des temporalités discursives. En ce sens, l'émotion se révèle bel et bien comme une composante de l'élaboration des savoirs professionnels, à la fois en tant qu'objet de réflexion et en tant que condition

de la mise en discours – condition qui facilite ou qui fait obstacle, mais qui s'avère dans tous les cas présente.

Pour que de telles hétérogénéités et contradictions deviennent véritablement constructives, et puissent jouer un rôle dans le développement professionnel des EF, on peut se demander dans quelle mesure les dispositifs proposés en formation devraient aménager des conditions discursives-réflexives pensées en vue d'une mise en cohérence des facteurs divergents que les EF identifient dans le milieu socio-professionnel et dans leurs propres expériences. Cette cohérence ne consiste nullement à gommer les discordances existantes, mais seulement à les reconnaître et à les travailler, dans un souci d'apprivoisement de la complexité inhérente à toute pratique.

Notes

- 1 La situation questionnante est à l'origine d'une préoccupation. Elle relate une situation problématique mais indéterminée qui, une fois verbalisée, va faire émerger une préoccupation.
- 2 Recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche (n° 137959) : *La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire (2012-2015)*. Notre corpus contient une trentaine d'entretiens de stage impliquant des T et des S différents qui suivent onze EF dans leur dernière année de formation. Les prénoms utilisés dans cette contribution sont fictifs.
- 3 À ce stade, une trentaine de DDP ont été analysés, produits par les étudiants en formation en enseignement secondaire de 2010 à 2011.
- 4 Pour une plus ample présentation et une discussion sur les fondements théoriques de la grille ainsi que l'articulation de ces cinq catégories, cf. Vanhulle (2013); Balslev, Dobrowolska et al. (2015). Pour plus d'informations sur d'autres types d'analyses et des résultats obtenus, cf. entre autres : Balslev (2016); Balslev, Tominska et Vanhulle (2011); Balslev et Tominska Conte (2012); Balslev, Vanhulle et al. (2015); Vanhulle et al. (2015); Vanhulle, Perréard Vité, Balslev et Dobrowolska (2016).
- 5 Tous les extraits présentés dans cet article ont été raccourcis. Seuls les tours de parole représentatifs pour nos réflexions ont été conservés.
- 6 Les nuances du verbe *forger* d'après *Le Petit Robert* (1993) se situent à la fois dans le registre de l'invention et/ou l'imagination et dans celui du travail d'un objet en métal, impliquant une certaine pénibilité.
- 7 L'extrait est reproduit tel qu'il a été rendu à l'évaluateur.
- 8 Par « énonciateur », nous entendons l'instance qui prend en charge l'acte de l'énonciation (Maingueneau, 2009) qui, dans notre cas, a comme équivalent l'unique producteur physique de l'énoncé et les différents référents sociaux du pronom « JE ».
- 9 Tous les exemples sont mis en gras dans l'extrait.

Références

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (dir.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01>
- Balslev, K. (2010). Intercompréhensions et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes. *Travail et formation en éducation*, (5). Repéré à <http://tfe.revues.org/index1139.html>
- Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants?. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 155-167). Paris : Presses universitaires de France.

- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera Roa, R. S. et Tominska Conte, E. (2015). Entretiens de stage : interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formation. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaut-Ciavaldini et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 281-313). Paris : L'Harmattan.
- Balslev, K., Tominska, E. et Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe ce sera différent ». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 85-102. <http://dx.doi.org/10.3917/lse.442.00>
- Balslev, K. et Tominska Conte, E. (2012). Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. *Travail et apprentissages*, (9), 163-182.
- Balslev, K., Vanhulle, S. et Pellanda Dieci, S. (2015). Indicators of professional development in texts written by prospective teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4-27. <http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.14.1.4>
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (tomes 1 et 2). Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D. (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 207-224). Paris : Riveneuve Éditions.
- Bulea, E. (2011). Compétence langagière et compétence professionnelle : éléments pour une approche intégrée. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, 93, 69-84.
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 585-601. Repéré à http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8666/pdf/SZBW_2009_3_Buysse_Mediations_controlantes.pdf
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). Conceptualisation de l'activité conjointe en formation issue d'une psychologie historico-culturelle. Dans S. Ciavaldini-Cartaut (dir.), *Innovier en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (p. 37-42). Paris : L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Repenser la réflexivité dans les entretiens de conseil pédagogique en formation d'enseignants. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 221-248). Paris : L'Harmattan.
- Cicurel, F. (2011). Le dire sur le faire : un retour (possible?) sur l'action d'enseignement. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 51-69). Paris : Riveneuve éditions.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs* (traduit par A. Bidet, L. Quéré et G. Truc). Paris : La Découverte.
- Dobrowolska, D. (2014, septembre). *Ethos discursif dans les problématiques professionnelles chez les enseignants en formation*. Communication présentée à l'Applied Linguistics and Professional Practice, Genève.
- Durand, I. R. M., Trébert, D. N. P. et Filliettaz, L. (2015). Offre et prise de place : l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 31-60). Paris : L'Harmattan.
- Énonciateur. (2009). Dans D. Maingueneau (dir.), *Les termes clés de l'analyse du discours* (p. 55-56). Paris : Points.
- Forger. (1993). Dans J. Rey-Debove et A. Rey (dir.), *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire de la langue française* (p. 1064). Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Collin.
- Laforest, M. et Normand, A. (2015). La dimension discursive de la transmission du savoir-être dans la relation tutorale. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 93-118). Paris : L'Harmattan.
- Mosquera, S. (2014, septembre). *Rencontres, ruptures et réélaborations des savoirs professionnels d'un enseignant débutant :*

- analyse de leur transition entre la formation initiale et l'entrée dans le métier.* Communication présentée à l'Applied Linguistics and Professional Practice, Genève.
- Ottesen, E. (2007). Teachers «in the making»: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612-623. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.011>
- Pellanda Dieci, S. B. et Tosi, J.-M. F. (2014). Des préoccupations des enseignants débutants aux différentes facettes du métier. *Diversité (ville-école-intégration)*, 177, 99-108.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux de postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1(2), 89-116. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.162>
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, (56), 23-42.
- Rabatel, A. (sous presse). Agir professionnel, point de vue et mobilité empathique. « Interagir pour (se) professionnaliser? Le développement, la construction de savoirs et les interactions formatives dans les métiers de l'éducation ». Numéro spécial de *Phronesis*.
- Rabatel, A et Blanc, N. (2011). Construire une expertise dans et par les discours professionnels. *Lidil*, 43, 5-10. Repéré à <https://lidil.revues.org/3100>
- Ricard-Fersing, E. et Crinon, J. (2004). Écrire/agir : les normes professionnelles dans les écrits de formation. *Repères*, (30), 87-100.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, (90), 167-188.
- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *SCRIPTA*, 15(28), 145-169.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *IKASTARIA*, (19), 37-67.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes socio-discursifs en déséquilibre. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours?* (p. 249-279). Paris : L'Harmattan.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D. et Mosquera Roa, R. S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à l'appropriation des savoirs et du soi professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 115-126. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81876/ATTACHMENT01>
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Vanhulle, S., Perréard Vité, A., Balslev, K. et Dobrowolska, D. (2016). Transforming practice through reflective writing: A discursive approach. Dans G. Ortoleva, M. Bétrancourt et S. Billett (dir.), *Writing for Professional Development* (p. 32-60). Boston, MA : Brill. http://dx.doi.org/10.1163/9789004264830_004
- Venet, M., Correa Molina, E. et Saussez, F. (2015). Le rôle de la médiation langagière dans la compréhension du concept de zone proximale de développement. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 153-185). Paris : L'Harmattan.
- Vinatier, I. (2015). Des entretiens de conseil problématiques entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : dissémination ou congruence?. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 61-92). Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris : La Dispute.

Pour citer cet article

Dobrowolska, D., Bota, C., Balslev, K., Mosquera Roa, S., Pellanda Dieci, S., Perréard Vité, A., Tominska, E., Tosi, J.-M. et Vanhulle, S. (2017). Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance. *Formation et profession*, 25(1), 50-65. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.390>