

Contenus, positionnements, régulations et apprentissages mobilisés dans des écrits réflexifs en formation en alternance

Contents, regulations, and learning processes in reflective writing in work-study programs for aspiring teachers

Soraya De Simone, Laetitia Mauroux and Kristine Balslev

Volume 13, Number 2, 2024

Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement en alternance : références, postures et régulations

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1109899ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1109899ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

This paper presents an analysis of twelve learning reviews from four institutional contexts, involving the initial and in-service training of primary and secondary school teachers and mentors in French-speaking Switzerland.. The theoretical framework is based on a cultural-historical approach and identifies phenomena affected by reflective writing and contributing to professional development, such as identity development and regulatory systems. The paper tackles the following questions: How does the writing of learning reviews contribute to professional development? What is the content of these written accounts? What dimensions of the training process does this writing reveal?

Cite this article

De Simone, S., Mauroux, L. & Balslev, K. (2024). Contenus, positionnements, régulations et apprentissages mobilisés dans des écrits réflexifs en formation en alternance. *Phronesis*, 13(2), 97–115. <https://doi.org/10.7202/1109899ar>

Contenus, positionnements, régulations et apprentissages mobilisés dans des écrits réflexifs en formation en alternance

Soraya De SIMONE*, Laetitia MAUROUX* et Kristine BALSLEV**

**Groupe de recherche en Développement des Pratiques Professionnelles de Formation, d'Enseignement et de leurs effets sur les Apprentissages (DéPROF)*

Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

soraya.de-simone@hepl.ch

laetitia.mauroux@hepl.ch

***Laboratoire Innovation Formation Éducation (LIFE)*

Université de Genève, Suisse

Kristine.Balslev@unige.ch

Mots-clés : écriture réflexive ; formation des enseignant·es et formation des mentor·es ; bilans d'apprentissage

Résumé : cette contribution présente l'analyse de douze bilans d'apprentissage émanant de quatre dispositifs différents de formation initiale et continue d'enseignant·es du primaire, du secondaire et de mentor·es de Suisse romande. Le cadrage théorique prend appui sur une approche historico-culturelle dans laquelle le langage sous forme écrite, met en évidence les indices que les sujets donnent à voir dans les textes réflexifs rédigés en formations initiale ou continue concernant leurs apprentissages. Les contenus mobilisés dans les textes, les systèmes de régulations proposés, les postures et les positionnements revêtus dans les prises en charge énonciatives mises en exergue dans les résultats, éclairent les questions suivantes : En quoi l'écriture de textes réflexifs participe-t-elle au développement professionnel ? Quelles dimensions des processus de formation cette écriture donne-t-elle à voir ? Quels sont les contenus sur lesquels portent ces écrits sous forme de bilans d'apprentissage ?

Contents, regulations, and learning processes in reflective writing in work-study programs for aspiring teachers

Keywords: reflective writing; teacher education; learning outcomes

Abstract: This paper presents an analysis of twelve learning reviews from four institutional contexts, involving the initial and in-service training of primary and secondary school teachers and mentors in French-speaking Switzerland. The theoretical framework is based on a cultural-historical approach and identifies phenomena affected by reflective writing and contributing to professional development, such as identity development and regulatory systems. The paper tackles the following questions: How does the writing of learning reviews contribute to professional development? What is the content of these written accounts? What dimensions of the training process does this writing reveal?

Introduction

Au début du 21^e siècle, l'écriture en formation est passée d'un objet largement focalisé sur le narratif, décrivant un récit biographique, à un instrument de réflexion sur le métier. Ce phénomène est notamment dû au processus de tertiarisation et aux exigences institutionnelles de formation, à la recherche et au développement professionnel survenu dans les années 1990, notamment au travers de la création de référentiels de compétences métier (Lessard, 2009) visant une certaine objectivation des gestes professionnels. Dès lors, dans les *curricula*, l'écriture est apparue comme pertinente afin de générer les prises de distance nécessaire d'avec la pratique professionnelle. Ainsi, depuis cette période, les dispositifs de formation professionnelle en alternance ont mobilisé l'écriture comme outil d'analyse de la pratique et des apprentissages du formé ou de la formée. Dans ce contexte de formation en alternance, le but n'est pas de rédiger une écriture « poétique, narrative voire imaginaire, mais de s'engager dans un processus intermédiaire entre la pratique professionnelle et sa verbalisation » (Cros, 2014, p. 11). Ce type d'écrit se situe donc simultanément entre description, analyse et retour sur le vécu d'une situation professionnelle, pour en tirer certaines prises de conscience et soutenir le développement professionnel, notamment en relatant des régulations de conceptions, d'actions ou de sous-jacents, c'est-à-dire des valeurs et croyances véhiculées par le sujet (Buysse, 2018).

Ainsi, l'écriture qui jusque-là était réservée aux professions spécialisées telles que le journalisme, vise désormais l'amélioration des compétences professionnelles de novices en formation. « La généralisation de l'écriture sur la pratique comme outil de formation à des métiers jusque-là peu concernés, [...] a envahi le terrain de la formation et de l'exercice professionnel » (Cros, 2014, p. 12). Depuis la fin du 20^e siècle, il existe donc un accroissement de la présence d'une écriture sur la pratique, dans les *curricula* de différents métiers, notamment au travers de la rédaction de mémoires professionnels. Ce constat est valable pour différentes professions de la santé, de l'éducation, de l'enseignement ou encore de l'ingénierie et du commerce (Morisse et Lafortune, 2014).

L'écriture de type réflexif englobe un vaste ensemble d'écrits, notamment les journaux de bord et d'apprentissage, les analyses de cas ou les travaux d'intégration de fin d'études. Ces types d'écrits qui ont en commun de participer au développement d'une posture réflexive et des compétences professionnelles, visent à susciter des apprentissages métacognitifs, à générer la construction de significations en situation de formation et à conduire les formé·es à prendre leurs propres actions comme objets d'analyse. Par ailleurs, dans un contexte académique, ce type d'écriture s'inscrit dans une perspective d'intégration de différentes dimensions de la formation, notamment celles liées aux expériences professionnelles et aux apports plus théoriques.

La présente contribution¹ aborde une recherche basée sur les écrits réflexifs de douze sujets issus de quatre formations à l'enseignement et à l'accompagnement d'enseignant·es de la formation professionnelle de Suisse romande. Elle porte sur un type d'écrit réflexif consistant pour le/la formé·e à revenir sur les apprentissages réalisés au cours de formations en alternance. Les questions à l'origine de ce travail sont : comment caractériser ces textes ? En quoi leur écriture participe-t-elle au développement professionnel ? Quelles dimensions des processus de formation donne-t-elle à voir ? Plus précisément, le but de cet article est de mettre en évidence les indices que les sujets donnent à voir dans les textes réflexifs rédigés en formations initiale ou continue concernant leurs apprentissages. Plus précisément ces indices se révèlent au travers des contenus mobilisés (Vanhulle, 2013), des systèmes de régulations (Buysse, 2018), des postures et des positionnements revêtus dans les prises en charge énonciatives (Rabatel, 2012). Enfin, le dernier élément pris en compte dans cette recherche est lié aux conditions de réalisation des textes qui sont tributaires des consignes fournies par les formatrices.

¹ Un grand merci à Lora Naef et Célia Guzzo pour leur relecture attentive et leurs commentaires enrichissants.

Développement professionnel dans les formations en alternance

De manière générale, les formations en alternance sont constituées de deux lieux de formation distincts (Balslev, 2021 ; Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007), répartis entre le terrain permettant notamment d'entraîner des gestes professionnels, et l'institution mobilisant ce que Lussi Borer (2017) nomme des *savoirs de référence*. Ainsi, dans ce contexte en alternance dans lequel se situe la présente contribution, il est courant de demander aux participant·es de relater et d'analyser par écrit les acquis de formation (Berchoud, 2002). Cette écriture portant sur les apprentissages des formé·es s'adresse prioritairement à deux destinataires : d'abord à l'auteur·e du texte, se penchant sur ses prises de conscience notamment à propos des savoirs, de leurs usages et des mécanismes d'apprentissage cognitifs, métacognitifs et affectifs acquis au fil du temps (De Simone, *sous presse*) puis, à un autrui accompagnant le cursus de formation. Néanmoins, une centration trop forte sur le second destinataire peut nuire au premier en réduisant l'écriture réflexive à un exercice superficiel destiné au/à la formateur/trice (Maulini, Capitanescu Benetti et Veuthey, 2018). En effet, dans le domaine de l'écriture en contexte institutionnel, une intention formative peut susciter des effets non voulus, comme celui d'écrire en vue de répondre aux attentes des formateurs/trices, « à mettre l'accent sur les attentes du milieu, de l'institution ou de l'employeur potentiel certifiant les études » (Buysse, 2018, p. 21) ou de faire usage d'une « langue de bois », alors que la consigne encourage une écriture authentique et une attention sur son propre développement professionnel.

De manière plus spécifique, ces textes donnent donc accès à ce que les formé·es considèrent rétrospectivement comme un apprentissage professionnel, ainsi qu'aux processus de transformation de leur identité, de leurs valeurs, de leurs conceptions et de leurs connaissances (Vanhulle, 2009). De surcroît, nous appuyant notamment sur les travaux de Buysse (2018), nous considérons que les bilans d'apprentissage donnent également accès à certaines régulations opérées par les sujets, ainsi qu'à différentes représentations de la profession.

Enfin, écrire dans un contexte en alternance implique un travail de prise en charge énonciative (Rabatel, 2012) passant par l'adoption de positionnements articulés à différents rôles sociaux : étudiant·e, enseignant·e, formateur/trice, élève, *etc.* L'étude de cette prise en charge donne également des indications à propos de l'alternance, telle que vécue par les formé·es. Ainsi, parler de ses apprentissages implique de choisir – de manière délibérée ou non – des savoirs, des positionnements, des objets d'apprentissages et des objectifs de formation.

Cadre conceptuel

Après avoir présenté le contexte des formations étudiées dans cette recherche, voici les différents apports sur lesquels s'appuie cette contribution, notamment la question de l'apprentissage et du développement dans une perspective vygotkienne et l'écriture comme outil sémiotique favorisant les apprentissages des formé·es. Dans cette perspective (Vygotski, 1934/1985), l'apprentissage est considéré au travers des écrits réalisés par les formé·es et le développement professionnel est une conséquence potentielle de cet apprentissage. Il n'est donc pas directement accessible. Néanmoins, certains éléments présentés dans les textes tels que les contenus, les postures, les régulations et les apprentissages offrent des indices de leur développement.

Apprentissage, développement et rôle de l'écriture dans une perspective historico-culturelle

Comme déjà évoqué plus haut, différents travaux traitant de formations professionnelles ont permis de distinguer plusieurs modèles de l'alternance (Balslev, 2021 ; Gohlen, 2005 ; Jorro, 2007 ; Vanhulle, Ronveaux et Merhan, 2007). Nous retenons ici le modèle de l'alternance intégrative qui perçoit l'action de formation comme dépendante d'un réseau de partenaires au sein duquel des échanges réguliers prennent place entre les différents acteurs/trices et lieux de formation (Balslev, 2020 ; Gohlen, 2005).

Cette forme intégrative accorde un rôle important aux outils sémiotiques et s'articule ainsi avec la perspective historico-culturelle (Vygotski, 1926/2010, 1934/1997), puisque celle-ci conçoit l'apprentissage et le développement au travers de médiations mises en œuvre par un·e expert·e au service de participant·es plus novices en la matière. Par ailleurs, l'approche vygotkienne étudie la dialectique entre appropriation de l'usage d'outils sémiotiques et du développement psychologique et intellectuel des novices, notamment grâce aux activités partagées avec autrui (Kozulin, 2016). Le guide ou l'expert est donc le garant des contenus à enseigner et propose des activités partagées collectivement dans lesquelles des médiations entre étudiant·e et expert·e sont mobilisées (De Simone, *sous presse*).

Cette étape nommée interpsychique par Vygotski (1934/1997) participe à la construction des savoirs par les novices. À différents moments et de manière individuelle ou autorégulée, l'apprenant·e reprend à son compte les apprentissages proposés dans les phases collectives (questionnements, stratégies, caractéristiques des savoirs enseignés, tâches, activités, etc.) dans ce que Vygotski nomme la dimension intrapsychique. Le processus de l'inter- à l'intrapsychique généré par les activités collectives et individuelles se réalise de manière dynamique et non linéaire dans le temps (De Simone, *sous presse*).

En lien avec la question du développement professionnel, les textes vygotskiens découverts à ce jour ne fournissent pas d'éléments explicites quant aux processus de développement à l'âge adulte (De Simone, *sous presse*). Néanmoins, dans la continuité des travaux de De Simone (*sous presse*), cette contribution pose l'hypothèse que l'adulte en situation de formation poursuit son développement par l'appropriation de nouveaux modes de pensée relatifs aux nouveaux savoirs ou outils sémiotiques, entre autres par l'écriture réflexive. « Cette hypothèse soutient donc l'idée que l'appropriation de nouveaux outils, guidée par l'aide d'un expert, générerait potentiellement la restructuration de certains concepts entre eux, complétant et enrichissant ainsi le développement des fonctions psychiques déjà présentes du sujet » (De Simone, 2019, p. 39).

Dans cette optique, Clerc-Georgy (2013) souligne les changements produits chez les étudiants lors de leur entrée dans le nouveau contexte professionnel initiant leur processus d'acculturation. En effet, ce phénomène génère potentiellement du développement au sens vygotkien, puisque l'appropriation de savoirs de formation peut créer une réorganisation interne dynamique des systèmes conceptuels des futur·es enseignant·es (Clerc-Georgy, 2013 ; De Simone, *sous presse*).

Enfin, le développement correspond au moment où de manière autonome, le sujet est capable de remobiliser et de faire usage des médiations et des concepts qui lui ont été enseignés (Vygotski, 1934/1997). La « perspective historico-culturelle met l'accent sur le fait que nous nous insérons dans une culture préexistante. La culture professionnelle véhicule ainsi inlassablement des savoirs et des outils qui permettent d'une part d'agir professionnellement, et d'autre part d'intérioriser de nouveaux savoirs conformément aux attentes de l'activité » (Buysse, 2018, p. 23). Ce dernier point soutient l'hypothèse évoquée plus haut selon laquelle l'adulte en situation de formation poursuivrait son développement en continuant de s'approprier l'usage de nouveaux savoirs et modes de pensée avec l'aide d'un·e expert·e (De Simone, *sous presse*). Les significations attribuées au langage constituent donc pour l'être humain la possibilité de construire des représentations du monde pouvant également être transcrites (Vygotski, 1934/1997). Dès lors, le passage à l'écrit en tant qu'outil médiateur soutient l'appropriation de nouveaux concepts, organisés en systèmes de significations, notamment au travers de la nécessaire recherche de cohérence générée par l'écriture réflexive (Chabanne, 2005).

Ainsi, les dispositifs fondés sur l'écriture réflexive, favorisant l'articulation entre les savoirs issus de la pratique et ceux issus de la théorie sont privilégiés. En effet, dans un contexte où les apprenant·es alternent entre cours ou séminaires et pratique professionnelle ou stages, l'articulation de savoirs de différentes natures afin de leur donner du sens - voire d'enclencher un processus de subjectivation - devient nécessaire. Enfin, selon Vanhulle (2009), l'écriture est considérée comme un médiateur permettant la réélaboration de l'expérience, par conséquent la construction de sens.

En termes de contenus des écrits, il est attendu que les étudiant·es abordent les apprentissages réalisés en formation (par ex. « Qu'est-ce pour vous l'enseignement et l'apprentissage ? »). Il s'agit notamment pour le sujet de démontrer l'évolution de ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage tout au long de la formation.

Cette écriture, notamment lorsqu'elle se présente sous forme de journal ou de bilan d'apprentissage (Berchoud, 2002), permet au/à la formé·e de prendre son parcours, ses expériences et ses apprentissages comme objets de réflexion dans un discours propre (Vanhulle, 2011). En effet, c'est lorsque celui/celle-ci revisite une expérience vécue en l'analysant tout en tissant des liens entre des savoirs de différentes natures (expérientiels ou théoriques) qu'il/elle peut atteindre le niveau cognitif de l'analyse (Anderson et Krathwohl, 2001).

Cette forme d'écriture appartient à un genre pouvant être qualifié d'ouvert (Vanhulle, 2016) dans la mesure où il impose peu de canons et de standards et accorde ainsi une part de liberté au/à la scripteur/trice (Cadet, 2006). Les écrits de ce genre ont un caractère intermédiaire : ils ne sont pas toujours aboutis dans leur fonction de communication, puisqu'ils s'écrivent en partie pour soi (Cadet, 2006 ; Crinon et Guigue, 2002). Néanmoins, ce type de productions écrites nécessite des compétences littéraciées (Clerc et Vanini, 2014) et si des productions du genre réflexif sont fréquentes dans la formation à l'enseignement, ses caractéristiques sont pourtant rarement enseignées pour elles-mêmes (Messier et Lafontaine, 2016).

En effet, seuls certains contextes de formation proposent aux formé·es des séminaires d'écriture dédiés. Dès lors, comment prendre appui sur des expériences vécues en stage afin d'en produire une analyse étayée, argumentée à l'aide de concepts scientifiques étudiés en formation ? Ce travail est loin d'être aisé pour les étudiant·es qui peinent à atteindre le niveau de l'analyse souhaité (Anderson et Krathwohl, 2001). En effet, ces dernier/ières se limitent souvent à une description de faits, à l'évocation de principes et croyances ou à des critiques de pratiques leur semblant peu adéquates et observées de la part de leur responsable de terrain ou d'autres acteurs/trices de l'école, sans mentionner les valeurs sous-jacentes et demeurant parfois au niveau du sens commun.

Par ailleurs, la réflexivité est mobilisée et encouragée afin de planifier, d'analyser et de réguler les pratiques professionnelles (Lécho, Pellegrini et Coen, 2021) permettant à l'apprenant·e d'articuler nouvelles et anciennes connaissances, d'identifier ses forces et ses faiblesses (Kicken, Brand-Gruwel, van Merriënboer et Slot, 2009 ; Mauroux, 2014). Cette forme d'écriture réflexive poursuit également des visées relatives au développement de l'identité professionnelle et aux régulations discutées ci-après.

Positionnement, identité professionnelle et systèmes de régulations dans l'écriture réflexive

L'écriture réflexive en formation est envisagée comme un moyen de conduire les novices à mener une réflexion à propos de leur identité professionnelle et de leur développement, notamment du point de vue des régulations (Buysse, 2018) générées ou à générer. Par ailleurs, et selon l'approche vygotskienne, le développement serait le résultat de la réorganisation des structures de pensée (Vygotski, 1934/1997 ; Clerc-Georgy, 2013 ; Buysse, 2018 ; De Simone, *sous presse*), elle-même tributaire de régulations opérées par l'apprenant·e (Buysse, 2018).

Néanmoins, le lien entre régulations opérées et réorganisation des structures ne se réalise pas de manière systématique, toutes les régulations ne menant pas à un remaniement des systèmes de pensée au sens vygotskien. À ce propos, les productions analysées dans notre recherche donnent à voir des axes de préoccupations des étudiant·es générant ou non un développement professionnel au sens de Buysse (2018), Clerc-Georgy (2013) ou encore De Simone (*sous presse*). Ces productions exposent des préoccupations correspondant à ce que les formé·es tentent de comprendre et générant des régulations de systèmes liés :

- À l'action, qui regroupe toutes les interrogations d'ordre praxéologique ;
- Aux conceptions, englobant toutes les investigations d'ordre conceptuel ;
- Aux sous-jacents, portant sur les questionnements d'ordre psychologique, comprenant la motivation du stagiaire lui-même, les motifs personnels fondant en arrière-plan ses orientations et actions (Buysse, 2018, p. 25).

Selon Buysse (2018), l'écriture réflexive provoque des tensions entre ces trois systèmes de régulations, dans la mesure où l'institution de formation invite à réguler les conceptions et à expliciter les sous-jacents à un moment où les personnes en formation sont davantage préoccupées par les actions à mettre en œuvre sur leur terrain (enseignement dans les classes, le mentorat, le tutorat).

De plus, d'après Crinon et Guigue (2002) ainsi que Vanhulle (2009, 2016), le genre réflexif repose sur une écriture en « je » se focalisant sur la subjectivité et sur la prise de conscience des capacités de celui/celle qui écrit. La présence de prises de position (Rywalski, 2014) est donc nécessaire de la part de l'étudiant·e. Comme pour les régulations évoquées ci-dessus, il en résulte, une mise en tension, puisque simultanément, il lui est demandé d'exprimer dans ce contexte d'écriture un point de vue de professionnel à propos d'une situation de travail vécue en l'articulant aux savoirs théoriques de la formation. Autrement dit, dans ces textes, les auteur·es se mettent en scène, se prennent comme objet d'étude, se positionnent vis-à-vis d'expériences vécues ou d'apports de la formation, et adoptent différents points de vue sur leurs apprentissages.

Enfin, l'écriture de textes réflexifs soulève des questions identitaires, puisque les participant·es oscillent entre les statuts d'étudiant·e, d'enseignant·e (ou de formateur/formatrice) et de stagiaire. Cette oscillation participe aux dynamiques identitaires telles que présentées dans les travaux de Kaddouri (1999), à savoir l'ensemble des tensions et des interactions inhérentes aux composantes de l'identité d'un individu. Ces tensions engendrent des stratégies de survie ou d'adaptation, se traduisant par la réduction, le maintien ou l'évitement des écarts identitaires, mettant ainsi en évidence le caractère dynamique et non linéaire de l'identité.

Contextes et méthode de traitement de données

Cette étude s'inscrit dans une recherche qualitative exploratoire à visée compréhensive et mobilise l'analyse de contenu et de discours comme méthode. En regard des constats et apports développés plus haut et en vue de cerner les apprentissages que les étudiant·es donnent à voir dans leurs textes, nos analyses sont guidées par trois questions :

- Quels sont les contenus abordés par les apprenant·es ?
- Comment les apprenant·es (étudiant·e, formateur/trice, mentor·e, *etc.*) mettent-ils/elles en mots les régulations mises en œuvre ?
- Quels positionnements adoptent-ils/elles ?

Pour répondre à ces questions, une analyse du discours et de contenu a été menée sur un *corpus* constitué de douze textes mis à disposition par quatre formatrices-chercheuses s'intéressant à l'étude du genre réflexif. Ces dernières ont proposé dans leur formation respective des activités mobilisant l'écriture réflexive et ont fourni chacune trois productions rédigées par des formé·es, dont les profils sont présentés plus loin. Ces douze textes proviennent donc de quatre contextes institutionnels divers : A. la formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire (niveau Bachelor de la haute école pédagogique du canton de Vaud) ; B. la formation initiale à l'enseignement secondaire (niveau Master, université de Genève) ; C. la formation continue certifiante de mentor·es d'enseignant·es en école professionnelle (haute école professionnelle fédérale suisse) ; D. la formation continue de mentor·es (Praticiens Formateurs) en écoles primaires et secondaires (haute école pédagogique du canton de Vaud).

Ces contextes sont destinés à des types de public dont l'expérience professionnelle varie : des étudiant·es en filière Bachelor ne présentant dans la majorité des cas aucune expérience professionnelle préalable en enseignement (contexte A - métatextes²) ; des étudiant·es en Master, au bénéfice d'un minimum d'expérience professionnelle préalable en enseignement, notamment sous forme de remplacements (contexte B - récit de trajectoire de développement professionnel) ; des enseignant·es d'écoles primaire et secondaire (contexte D - synthèse) et professionnelle (contexte C - texte individuel réflexif) au bénéfice d'une solide expérience de leur métier initial respectif.

² Pour chaque contexte un type d'écrit est demandé, dont la dénomination est exposée entre parenthèses.

À ce propos, les sujets accompagnant les enseignant·es en école professionnelle (contexte C) se trouvent en formation certifiante pour obtenir le titre de mentor, alors que les formateurs/trices de terrain à l'enseignement (contexte D - rédaction de synthèse) ont déjà obtenu leur titre de mentor·e et exercent cette fonction depuis plus de cinq ans.

Comme évoqué plus haut, pour chaque contexte, trois productions ont été sélectionnées et analysées, constituant douze textes dont la longueur varie entre trois et quinze pages. Cette sélection présente l'avantage de montrer des productions issues de dispositifs de formation variés et de publics divers reposant toutefois sur les dimensions communes de l'écriture réflexive présentées plus haut. L'idée poursuivie, de manière exploratoire, est de partager les analyses entre formateurs/trices, en vue à la fois de caractériser ces textes et de réguler notamment les consignes et les pratiques dans l'accompagnement à l'écriture réflexive. Chaque contexte est constitué de consignes orientant l'écriture des formé·es, et mettent en évidence les conditions d'écriture proposées, ainsi que les conceptions de l'apprentissage par les différentes formations. Ces consignes constituent des médiations, qui sont bien sûr accompagnées par d'autres médiations de la part des formateurs/trices. Les éléments de discours issus de ces consignes relatives aux apprentissages, aux régulations et aux positionnements des formé·es sont décrits ci-dessous.

Contexte A (métatextes) :

- Devront figurer dans votre présentation [...] les dimensions suivantes :
- **Retour** sur vos **apprentissages**, forces et limites
- Là où vous en êtes et **demain...** (identité professionnelle ; état de développement de vos *compétences*)
- **Défis** qui se présentent dans votre classe ou pour entrer dans le métier
- Ressources à disposition pour relever ces défis

Ce sera également l'occasion de mentionner quels **apprentissages** ou découvertes **vous avez réalisés** *via* les modules d'intégration, leurs forces et leurs limites, les *compétences* que vous avez pu exercer [...] Vous dresserez [...] l'état de développement de vos *compétences* en lien avec le référentiel de *compétences*, en évoquant l'**attitude** ou les **stratégies** que vous adopterez au fil des années à venir pour poursuivre ce développement (démarches d'auto-formation, de formation continue ou complémentaire, projets, objectifs personnels, ...)

Contexte B (récit trajectoire de développement professionnel) :

[...] Ce récit vise à démontrer en quoi l'étudiant est devenu plus *compétent* dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage scolaire [...] il raconte **vos** évolution sur une ligne du temps (en particulier la chronologie de la formation mais la narration peut commencer avant), de manière à mettre en exergue : un ou deux savoirs professionnels que vous possédez, l'état actuel **de** votre identité d'enseignant [...] la narration comporte une triple dimension : compréhensive (d'où cela vient ?), explicative (de quoi s'agit-il ?) et descriptive (en quoi cela consiste ?) [...] Il s'agit d'un texte ancré dans les réalités, ce n'est pas une fiction [...] Il s'agit forcément d'une reconstruction d'événements et d'**apprentissages** *auxquels vous attribuez un sens et dans lesquels vous trouvez des éléments qui montrent en quoi vous vous êtes développés* [...] Il est le fruit d'un travail réflexif qui allie l'expérience et les savoirs de référence issus de votre formation académique [...] C'est forcément un discours qui s'énonce en « je ».

Contexte C (texte individuel réflexif)

Pour ce module il vous est demandé de produire un texte individuel réflexif sur **vos** pratique du mentorat et l'évolution de cette pratique. Il s'agit d'analyser vos interventions de mentor, de vous appuyer sur votre réflexion continue, sur les écritures des pratiques, et également l'analyse de l'activité menée au cours de la formation. A l'occasion de la rédaction de ce texte, vous serez amenés à porter un regard critique sur **vos** processus de formation et votre entrée dans une nouvelle communauté de pratique.

Contexte D (synthèse)

Décrivez 3 (ou plus) éléments que vous retenir comme des **apprentissages** importants de cette formation, en vue de répondre à la question « En quoi ces éléments peuvent-ils être mis en lien avec une évolution significative dans ma pratique professionnelle de PF ? » :

- **Qu'est-ce que j'ai appris ?** (processus d'apprentissage sous forme de schéma), **racontez ce que vous avez appris**, ce qui vous a permis de l'apprendre ce que vous saviez avant et que vous pensez

avoir appris aujourd'hui - moment(s) déclic(s) [...]). Description, d'abord, puis un récit plus analytique avec des mises en lien et mobilisation des apports utilisés et/ou présentés durant la MCS.

- **Qu'est-ce qui m'a permis d'apprendre ?** Racontez ce que vous avez appris [...] Ce que vous saviez avant ? Ce qui vous a conforté dans ce que vous saviez avant ? Analyses des contenus d'entretiens [...] en collectif et/ou de manière individuelle (liens entre apports en collectif et moments individuels).
- **Les moments-clés durant ces apprentissages :** échanges avec les stagiaires, *debriefing* lors des analyses d'entretien, transcriptions, moments plus spécifiques, remarques et questions [...]
- **Prises de conscience en lien avec mes *compétences* de PraFo (...)**, celles qui se sont développées et celles qui restent encore à travailler.
- **Ce qui a changé dans ma manière de voir des choses :** et dans ce qui a changé ? Éléments nouveaux en termes d'apports théoriques notamment ? Qu'est-ce que ça va changer dans ce que je pense, lorsque j'accompagne la pratique enseignante des stagiaires ? Qu'est-ce que j'aimerais changer dans le futur, si c'était à refaire ?
- **Bilan de la formation à ce stade...**

Les codes de mises en forme ci-dessus proposés (surlignement en gris, mise en gras, italique-souligné) soutiennent la compréhension de la lecture de ces consignes. Ainsi, dans trois d'entre elles (contextes A, B, D), le terme apprentissage (mots en gras) est rédigé au pluriel, impliquant l'idée d'une pluralité d'apprentissages ; dans le contexte C, il est question de « processus de formation » et non d'apprentissage. Les consignes précisent toutefois peu la nature et l'objet d'apprentissage. L'intention de créer un moment d'arrêt est présent dans toutes les consignes, avec l'utilisation de termes tels que « retour », « bilan », « éléments retenus ». Enfin, différents vocables sont utilisés pour désigner les acquis : « découvertes », « état de développement de vos compétences ou compétences acquises », « cheminement engagé/cheminement culturel », « processus de formation », « évolution », « parcours de formation », « savoirs professionnels construits ». Le choix de certains mots (cheminement, processus, évolution) met en évidence une représentation mouvante et processuelle des apprentissages alors que d'autres (états ou savoirs professionnels construits) en donnent une représentation graduelle.

Notons également que les deux contextes de formation initiale (A et B) mentionnent explicitement l'identité (mots surlignés en gris), alors que les contextes de formation de mentor·es (C et D) ne les mentionnent pas. La référence aux compétences (en italique-souligné) est présente dans trois contextes A, B et D. En termes de temporalité (en grisé), toutes les consignes font référence au passé et à des moments spécifiques, par contre seuls les contextes A et D invitent à des projections dans le futur.

Comme déjà évoqué plus haut, nous appuyant sur les travaux de Buysse (2018) relatifs au concept de régulation en lien avec les écrits réflexifs, nous relevons que plusieurs systèmes de régulation sont visés. Tous les dispositifs invitent à réguler des systèmes liés aux actions, notamment par la référence aux compétences et aux interventions. La référence explicite à une évolution de considérations conceptuelles est surtout présente dans les contextes B et D avec la mention de « savoirs » ou « apports théoriques ». Aucun contexte ne mentionne explicitement la régulation de systèmes liés aux sous-jacents.

En termes de positionnement, relevons que les consignes s'adressent directement aux auteur·es avec l'utilisation du « vous ». Concernant le contexte A, le mot « compétences » est répété invitant l'auteur·e à parler en tant qu'enseignant·e ou futur·e enseignant·e. Toutefois, la référence à des éléments de la formation conduit l'auteur·e à se mettre dans la position d'étudiant·e. Le contexte B met d'emblée le/la scripteur/trice dans la position d'étudiant·e tout en ciblant les compétences (*démontrer en quoi l'étudiant·e est devenu plus compétent·e*) ou savoirs professionnels de ce dernier/cette dernière. L'injonction à écrire en « je » pourrait mobiliser l'auteur·e en tant que personne. Le contexte C s'adresse directement au/à la professionnel·le (*voire pratique du mentorat*), néanmoins la référence au parcours de formation invite plutôt à parler en tant qu'étudiant·e. Le contexte D encourage surtout la posture d'étudiant·e en mentionnant à plusieurs reprises les apprentissages. Concernant ce public, la référence aux *compétences de Prafo* sollicite la posture de mentor·e. Ajoutons encore que toutes les consignes (tableau 2) invitent à mobiliser des références théoriques ou savoirs de référence (Lussi Borer, 2017) : références aux modules d'intégration (contexte A) ; travail réflexif qui allie expérience et savoirs de référence issus de la formation académique (contexte B) ; mobilisation de références théoriques (contexte C) ; mobilisation des apports utilisés et/ou présentés durant la formation (contexte D).

Cet exposé synthétique des consignes met ainsi en évidence les multiples dimensions et conceptions des apprentissages visés dans ces textes. Les résultats sont analysés à la lumière de ces considérations.

Traitement et analyse des données

Pour répondre aux questions, dans un premier temps le *corpus* a été analysé à l'aide d'une grille inspirée des travaux de Vanhulle et ses collaborateurs/trices, notamment de certaines entrées de la grille *Analyse de discours d'apprentissages professionnels* (ADAP-Vanhulle, 2013 ; Balslev *et al.*, 2015). Le logiciel d'analyse de données textuelles *Atlas.ti* a été utilisé pour catégoriser les segments de textes. Une démarche inductive s'en est suivie pour identifier le contenu traité et une démarche déductive – avec des catégories préétablies émanant de la grille ADAP – a été mobilisée pour cerner les systèmes de régulations mentionnés et les positionnements endossés par les différent·es auteur·es. À l'aide du logiciel, des segments significatifs en regard des questions de recherche ont été repérés, codés et comptabilisés sous forme d'occurrences, présentées dans le tableau 3 et la figure 1.

Dans un second temps, nous avons sélectionné des extraits significatifs éclairant des apprentissages tels que perçus par les formé·es. Ainsi, des phénomènes spécifiques ont émergé au cours de cette deuxième étape d'analyse au travers de thématiques récurrentes et communes aux différents contextes (prises de conscience des projections ou promesses faites à soi-même, questionnements restés en suspens, processus affectifs).

Le tableau 1 expose les catégories mobilisées dans la première partie de nos analyses. Il les décrit brièvement et propose en exemple un extrait issu des textes. La catégorie « contenus traités dans les productions » découle d'une analyse de contenu inductive. Les thèmes abordés dans les textes ont été repérés puis regroupés en sous-catégories. Cette première analyse a consisté en un repérage sommaire indiquant la présence ou non de chacune des sous-catégories dans l'ensemble des textes. La catégorie « systèmes de régulations mise en évidence dans les textes » se réfère aux trois ensembles (actions, conceptions et sous-jacents) proposés par Buyse (2018) et désigne ce que les auteur·es donnent explicitement à voir comme régulations dans leur texte. Enfin, la dernière catégorie « positionnements endossés par les auteur·es » met en lumière les points de vue qu'ils/elles adoptent pour parler de leurs apprentissages et sont en lien avec des rôles socialement identifiables comme celui d'enseignant·e, de stagiaire, d'étudiant·e ou de postures se situant en dehors du contexte de formation (Dobrowolska *et al.*, 2016 ; Vanhulle, 2013). L'identité professionnelle telle que définie par Kaddouri (1999) se situe à un niveau relativement général, pas forcément repérable dans les textes de notre *corpus*. Dès lors, le terme de *positionnement* proposé par Dobrowolska *et al.* (2016) ou encore Rabatel (2012) présente l'intérêt d'être identifiable par une analyse fine du discours, notamment en regard des pronoms et verbes utilisés ainsi que des points de vue adoptés.

Catégories et descriptif	Sous-catégories et extraits de textes produits en exemple
Contenus traités dans les productions [...] différentes dimensions relatives à la formation en question (expériences issues de la pratique, types de savoirs, stratégies, dispositif, perception de la formation, etc.)	<u>Parcours de formation ou effet de la formation</u> <i>Le cours m'aura permis d'être plus à niveau par rapport aux outils survolés dans ma formation antérieure</i>
	<u>Transition professionnelle</u> <i>J'avais d'une certaine manière changé de métier</i>
	<u>Identité professionnelle</u> <i>Finalement cela a eu un impact positif sur mon identité professionnelle, j'ai été réconforté dans mes choix</i>
	<u>Légitimité / reconnaissance</u> <i>Derrière cette ambition se cachait le besoin d'être validée comme 'capable'</i>
	<u>Mener un entretien de tutorat</u> <i>Lors du premier entretien avec ma stagiaire, je la laisse parler, sans questionnement précis</i>
	<u>Conceptions de l'apprentissage</u> <i>Je sais maintenant que mes conceptions venant d'une autre décennie ont bien changé et évolué</i>
	<u>Objectifs d'apprentissage</u> <i>Nous travaillons maintenant sur les rétroactions faites aux élèves et de l'effet de celles-ci sur les apprentissages</i>
	<u>Formes d'enseignement</u> <i>Je sais que j'utiliserai régulièrement la démarche du projet</i>

Systèmes de régulations mis en évidence dans les textes (Buisse, 2018)	<u>Actions</u> <i>Je travaillais beaucoup avec les stagiaires sur le spontané visible, maintenant je me focalise sur l'invisible</i>
	<u>Conceptions</u> <i>J'ai pu prendre de la distance (...) pour reconstruire ma pratique enrichie d'autres fondements théoriques</i>
	<u>Sous-jacents</u> <i>Ces expériences me rendent plus forte et plus « armée »</i>
Positionnements endossés par les auteur·es (Dobrowolska <i>et al.</i> , 2016 ; Rabatel, 2012)	<u>Enseignant·e</u> <i>J'ai pu assister à trois rentrées scolaires mais c'est la première fois que je l'organiserai</i>
	<u>Etudiant·e</u> <i>Dans le courant de la formation j'ai eu de gros moments de doutes</i>
	<u>Futur·e enseignant·e</u> <i>Mon objectif l'année prochaine sera de régulièrement faire le point</i>
	<u>Futur·e mentor·e</u> <i>Si un jour je souhaite devenir mentor·e je relirai ce texte</i>
	<u>Personne</u> <i>Quand je trouve qu'une personne prend trop de décisions sans laisser la place aux autres je n'ose pas le dire</i>
	<u>Autre professionnel·le</u> <i>Laborantine médicale de formation, je collabore à titre d'enseignante depuis 2013</i>
	<u>Remplaçant·e</u> <i>Cette expérience m'a permis de comprendre quelle était vraiment ma place dans cette chaîne institutionnelle</i>
	<u>Mentor·e</u> <i>La pensée d'arrêter de suivre des stagiaires m'est passée par la tête</i>

Tableau 1. Grille d'analyse des données.

Résultats

Le tableau 2 expose l'identification des contenus traités dans les douze textes. Ainsi, les étudiant·es en Bachelor (contexte A) se focalisent en grande partie sur eux/elles-mêmes, au travers de références à leur propre parcours. Par ailleurs, leur identité professionnelle est également traitée, comme les dimensions relatives aux conceptions de l'enseignement, aux objectifs visés et aux formes d'enseignement. Concernant le contexte B, ces étudiant·es en Master traitent des phénomènes inhérents à l'insertion et à la transition professionnelle, ainsi qu'à leur légitimité.

Ce public évoque également les conceptions et les formes de l'enseignement. Les mentor·es d'enseignant·es en école professionnelle (contexte C) abordent les dimensions relatives à la transition professionnelle, à leur identité, leur légitimité, ainsi qu'à la reconnaissance en tant que mentor·e. De plus, des éléments spécifiques au métier comme l'entretien de mentorat sont évoqués. De leur côté, les mentor·es à l'enseignement (contexte D) évoquent le parcours de formation continue et ses effets, ainsi que l'entretien à mener avec les stagiaires, les conceptions de l'enseignement et les objectifs visés.

Ainsi, ces textes conduisent les protagonistes à parler de soi au travers de l'identité professionnelle, mais aussi de leurs conceptions (3 contextes sur 4 : A, B et D). Il est également intéressant de relever que les sujets des contextes C et D déjà engagés comme professionnels évoquent dans leur texte des compétences spécifiques à la profession, comme celle de mener des entretiens. Enfin, seul·es les étudiant·es en Bachelor et Master (profils A et B) font référence aux formes d'enseignement dans leur texte.

Contenus	Contexte A. Métatexte	Contexte B. Récit de Trajectoire de développement professionnel	Contexte C. Texte Individuel Réflexif	Contexte D. Synthèse
Parcours de formation et effet de la formation	X			X
Transition professionnelle		X	X	
Identité professionnelle	X	X	X	
Légitimité / reconnaissance		X	X	
Mener un entretien de mentorat			X	X
Conceptions de l'enseignement	X	X		X
Objectifs d'apprentissage	X			X
Formes d'enseignement	X	X		

Tableau 2. Contenus des écrits issus des quatre contextes.

Le tableau 3 ci-dessous présente les systèmes de régulations mentionnés par les auteur·es des textes, suivant la typologie proposée par Buysse (2018) (conceptions, régulations ou sous-jacents). Comme exposé dans la partie dédiée à la méthodologie, tous les extraits mentionnant des régulations ont été relevés, catégorisés et comptabilisés en occurrences³ à l'aide du logiciel d'analyse *Atlas.ti*. Dans leur métatexte, les étudiant·es issus du contexte A en formation Bachelor mentionnent des régulations des trois systèmes, tout en mettant l'accent sur les sous-jacents (27 occurrences). Dans les récits de trajectoire de développement professionnel issus du contexte B, les régulations de systèmes liés aux actions (37 occurrences) et aux sous-jacents (36) sont davantage mentionnés que les conceptions (26). Dans les travaux individuels réflexifs rédigés par les mentor·es (contexte C), est surtout mise en avant la régulation des sous-jacents (17). Enfin, les mentor·es à l'enseignement (contexte D) évoquent essentiellement des régulations relatives aux conceptions (40) et aux actions (45). Les mentor·es D se distinguent d'ailleurs par un nombre d'occurrences plus élevé pour ces deux catégories, que les autres contextes de formation.

Systèmes de régulations	Contexte A. Métatexte, Bachelor	Contexte B. Récit de Trajectoire de développement professionnel, Master	Contexte C. Texte Individuel Réflexif, mentor·es d'enseignant·es en école professionnelle	Contexte D. Synthèse, formation continue, mentor·es en enseignement
Actions	20	37	7	45
Conceptions	15	26	7	40
Sous-jacents	27	36	17	2
Total	62	99	31	87

Tableau 3. Régulations relatées dans les quatre groupes de textes

Ainsi, même si la régulation des sous-jacents n'est pas explicitement sollicitée dans les consignes fournies aux formé·es, nous constatons que dans les contextes A, B et C, elles apparaissent de manière dominante. Ainsi, pour ces trois types de public le fait de leur demander de parler de leurs apprentissages génère la présence majoritaire de valeurs et de normes (sous-jacents) dans leurs écrits, alors que ce n'est pas le cas pour les textes issus du groupe D (2 occurrences uniquement).

³ Pour faciliter la lecture, les occurrences soulignées sont celles mises en exergue dans le texte.

Types de positionnements adoptés dans les textes

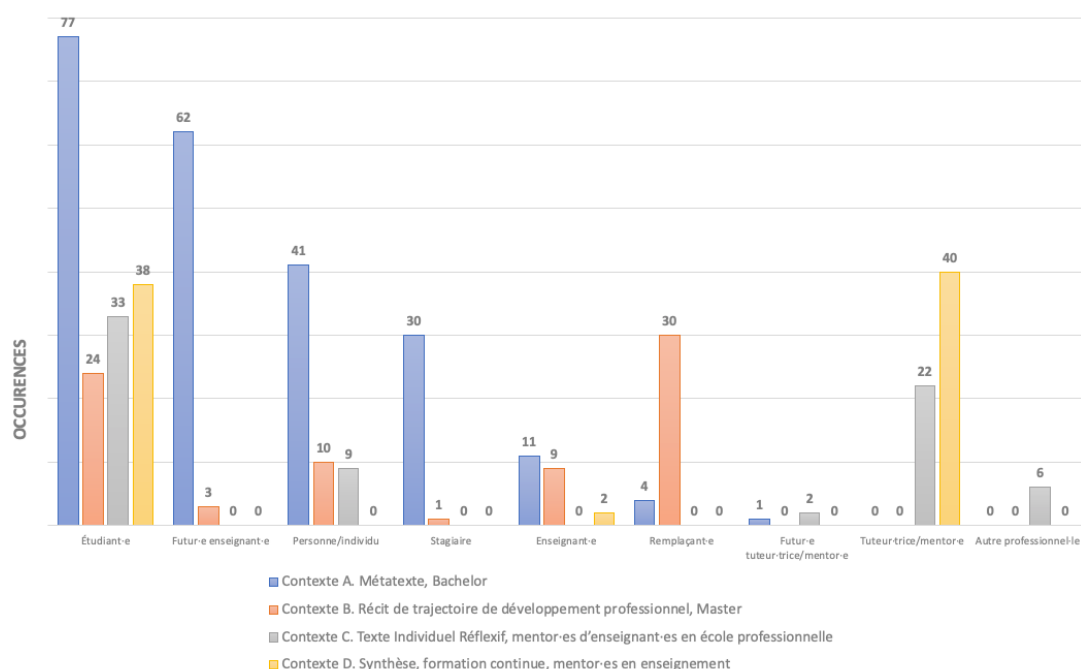


Figure 1. Types de positionnements adoptés dans les textes, en occurrences.

Pour terminer sur la première étape d'analyse des écrits, la figure 1 illustre sous forme d'histogramme les différents positionnements relevés. Concernant le public A, les auteur·es se mettent en scène avant tout comme étudiant·e (77 occurrences), suivi de futur·e enseignant·e (62), personne (41), stagiaire (30), enseignant·e (11), remplaçant·e (4), puis dans une moindre mesure de futur·e mentor·e (1). Dans les récits issus du contexte de formation B, l'adressage est d'abord réalisé en tant que remplaçant·e (30), puis étudiant·e (24), personne (10), enseignant·e (9), futur·e enseignant·e (3) et de manière anecdotique comme stagiaire (1). Les participant·es issu·es du contexte C s'expriment avant tout en tant qu'étudiant·e (33 occurrences), tuteurs/trices (22), personne (9), autre professionnel·le (6), suivi de futur·e tuteur/trice ou mentor·e (2). Enfin, les participant·es issu·es du profil D traduisent leur posture sous forme d'étudiant·e (38), de tuteur/trice ou mentor·e (40) et de manière anecdotique comme enseignant·e (2 occurrences).

Si dans tous les contextes, les scripteurs/trices se positionnent en tant qu'étudiant·es, sans surprise, le public A constitué d'étudiant·es en Bachelor met majoritairement cette posture en scène dans les productions écrites. Néanmoins, il est intéressant de relever que les enseignant·es en formation continue (contextes C et D) se situent également de manière importante dans cette posture. Il semble ainsi que les sujets issus des contextes C et D adoptent facilement le rôle d'étudiant·e, ce qui pourrait s'expliquer par le fait d'avoir rejoint un dispositif de formation de manière volontaire. Enfin, les sujets du contexte D se mettent majoritairement en scène comme tuteur/trice ou mentor·e dans les textes, ce qui semble logique étant donné leur profil de formateur/trice de terrain. Comme évoqué dans la méthodologie, une seconde étape d'analyse a été menée. La suite de cette partie expose les résultats mettant en exergue des phénomènes spécifiques liés aux thématiques récurrentes et communes aux différents contextes. Ainsi, les participant·es mentionnent des prises de conscience dans l'évolution de leurs conceptions de la relation entre enseignement et apprentissage. Ces prises de conscience portent notamment sur la nécessité de manifester des compétences précises, dont voici quelques exemples :

- « Constamment me questionner pour ne pas entrer dans des états négatifs et toujours être en accord avec la compétence clé N° 3 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».
- « Car être enseignant ce n'est pas avoir beaucoup de vacances, avoir des supers horaires et suivre un programme comme on l'entend souvent. Être enseignant, c'est aider les enfants dans leur développement, aider les élèves dans leurs apprentissages et permettre à des personnes d'avoir des outils pour leur parcours de vie future ».

- « Il faut être à la fois jongleur, dompteur, contorsionniste, acrobate, trapéziste, magicien et clown. Je trouve cette description intéressante et proche de la réalité et vois toutes ces facettes dans mon futur métier (Constantin, 2002) ».

Ces trois extraits mettent en exergue des références aux compétences professionnelles ainsi qu'aux auteur·es convoqué·es en formation, participant à une appropriation de savoir et une construction de sens. Ceci dénote ainsi la présence d'un usage autonome de certains apports de la formation par les sujets dans leurs écrits. Par ailleurs, dans leur métatexte de fin de troisième année, les futur·es enseignant·es primaires issus du contexte A formulent de nombreuses projections (Clerc Georgy, 2014) sous forme de prescriptions dans le but de réguler leurs pratiques enseignantes présentes et futures. Pour illustrer le propos, voici des extraits témoignant de la présence de ce phénomène :

- « Aujourd'hui, je garde en tête les promesses que je me suis faites [...], à mon futur moi enseignante. Plus tard, je les mettrai sur mon bureau ».
- « Durant toute ma carrière, je vais continuer à évoluer, me remettre en question et me perfectionner, également grâce aux diverses formations continues proposées ».
- « Il faut que toute ma carrière je me souvienne de toujours me contrôler et m'évaluer par rapport à ça ! Il faudra que je m'évalue régulièrement, car j'ai remarqué que des fois nous nous approchons de la limite sans même le remarquer. Le stress, la fatigue, [...] sont des facteurs à surveiller avec soin ».

Ces promesses adressées à soi-même constituent autant d'injonctions plus ou moins réalistes qui seront probablement mises à rude épreuve dans le contexte de la pratique enseignante réelle. Dans les régulations formulées sous forme de projection pratique ou de prescription comme « pour ma future classe », les participant·es démontrent une volonté de « mettre en pratique les savoirs développés en formation ». Ils/elles nomment ainsi par exemple : « la frustration de ne pouvoir mettre mes acquis en pratique [...] » ou formulent encore ces dimensions comme suit : « je me réjouis de pouvoir mettre ces apprentissages en pratique [...] », « je n'arrivais pas à voir l'utilité et le lien entre ce que nous apprenions en cours et la pratique professionnelle ». Il est également intéressant de relever le fait que ce phénomène est complètement absent des synthèses rédigées par le groupe D. En effet, si des formes de promesses à soi sont présentes, elles sont accompagnées de pistes d'action et d'argumentation pour soutenir les régulations envisagées. Une interprétation de ce constat est liée au profil des formé·es qui ont déjà une pratique professionnelle développée de leur métier de mentor·es. Voici deux exemples issus du contexte D, où des sujets expriment des promesses avec des pistes d'action et de l'argumentation :

- « Ne plus laisser le stagiaire s'exprimer uniquement sur les processus affectifs/émotionnels mais le guider vers le repérage des autres processus cognitifs et métacognitifs, par exemple durant ces moments d'enseignements, devient un enjeu. J'ai constaté que cette manière de faire encourage l'étudiant à prendre en compte ces processus lors de ses planifications afin de viser les apprentissages des élèves ».
- « Pour guider mon étudiante, j'ai donc essayé dès le début du stage d'appuyer mes propos sur les éléments théoriques donnés à la HEP (la taxonomie, le schéma de synthèse...). L'avantage de travailler avec une étudiante de 3^e année était qu'elle connaissait déjà ces concepts. Ce qui lui manquait était le lien entre théorie et pratique et c'est là-dessus qu'a porté la première partie du travail (importance de la formation en alternance). Elle a pu ensuite rapidement faire évoluer ses préparations de leçons de manière significative. Par exemple, au début du stage, dans ses préparations de leçon, la colonne destinée aux tâches des élèves était pratiquement vide. Très rapidement, elle a pu construire ses leçons en faisant référence au tableau de taxonomie et le contenu de cette colonne a évolué. Maintenant on y trouve des activités détaillées, en lien avec les objectifs du PER et les objectifs de leçon. Elle a compris l'effet du choix de ces tâches et de leur complexité sur les apprentissages des élèves ».

Un autre phénomène est présent dans ce contexte, se traduisant sous forme de questions posées par écrit et restant encore en suspens. D'ailleurs, ce constat est plutôt rassurant et témoigne en quelque sorte de la présence d'un développement professionnel au fil du temps. À ce propos, voici un exemple de questions posées à soi-même issu du contexte D :

- « Cette période de réflexion m’a permis de m’ouvrir à une auto-évaluation de ma posture plus pointue, plus précise [...] Comment est-ce que je me positionne lors de mes retours ? Est-ce que j’ai tendance à être guide ou suis-je plutôt soutien ? Suis-je accompagnante ou modèle ? Suis-je directive en guidant ma stagiaire à réfléchir dans le sens que je souhaite ou est-ce que je cherche juste à comprendre ce qu’elle cherche à me dire [...] Voilà des discours intérieurs que j’ai pendant et après une rencontre avec ma stagiaire ».

Enfin, une dernière thématique émergeant des analyses des contextes A et B concerne les affects, se traduisant par l’utilisation d’indices empruntés au champ lexical des émotions. Leurs productions comportent de nombreuses références aux responsables de stage, perçue comme celui/celle qui évalue la pratique du stage, un·e collaborateur/trice représentant une personne envers qui il est légitime d’avoir des attentes ou encore dont il serait possible de s’inspirer. À l’inverse, parfois cette personne est décrite comme un modèle sur lequel un regard critique est posé, quant à la pratique enseignante proposée aux élèves. Pour illustrer le propos, voici quelques exemples tirés des productions relatifs à la perception du/de la formateur/trice de terrain de la part des formé·es (contextes A et B) :

- « Ma formatrice de terrain crie souvent sur les élèves, au moins 3-4 fois par jour. Elle les prend aussi souvent par le bras de manière agressive. Mais le problème c’est que je crois qu’elle n’en a pas conscience ! ».
- « Dans la pièce-note 11, j’aborde les rôles du praticien formateur. Cela m’a aidé à avoir conscience de mes attentes envers mon praticien formateur ».
- « Mais lors de ces remplacements, je pouvais expérimenter sans avoir peur d’être jugée et ainsi me sentir plus libre et en confiance. J’avais beaucoup d’idées qui me venaient à l’esprit et j’osais les développer ».

Pour terminer, voici des exemples illustrant la présence d’affects et de termes empruntés au champ lexical d’un registre très affectif, voire « amoureux » relatifs à la perception de la profession enseignante par les formé·es :

- « Dans cette pièce, je fais référence à comment je suis tombée amoureuse de ce métier. »
- « J’ai retrouvé l’excitation que j’avais lorsque j’ai découvert le métier ».
- « Je me sens submergé et cela me bloque ».
- « Je me souviens de ces trois années de formation, faites de hauts et de bas, avec une émotion particulière, celle d’arriver à l’aboutissement d’un projet de vie qui me tenait tant à cœur ».

Il est intéressant de relever que la mise en mots de ces affects s’écarte des consignes d’écriture fournies. Cela met ainsi en lumière la tendance pour les sujets des contextes A et B à intégrer une dimension émotionnelle lorsqu’il s’agit de parler de leurs apprentissages, bien que cela ne leur soit pas directement demandé. En résumé, nos analyses montrent qu’une variété de contenus sont abordés dans ces textes (tableau 2), ainsi que les trois systèmes de régulations, contenant des différences importantes entre les publics d’étudiant·es en formation initiale, les mentors en école professionnelle et les mentors en enseignement (tableau 3). Dans les textes, les auteur·es se positionnent essentiellement en tant qu’étudiant·es quel que soient leur profil (figure 1), les autres positionnements sont par contre répartis de manière différente d’un contexte à l’autre. L’analyse qualitative d’extraits met en évidence la mise en mots de prises de conscience et de régulations projetées de pratiques professionnelles.

Discussion

La rédaction d’écrits réflexifs pour être considérée comme tels, doit faire référence aux activités et aux expériences professionnelles tout en mobilisant des ressources théoriques (Mauroux, 2019), afin de réguler la pratique et de prendre conscience des différents positionnements adoptés (Rabatel, 2012). Ainsi, dans les quatre contextes de formation analysés, les formé·es sont amené·es à articuler les éléments théoriques développés en cours et en séminaires avec les expériences pratiques vécues en stages. Dans ces contextes, l’écriture réflexive s’est révélée comme soutien à certaines dimensions du développement professionnel,

notamment en termes de prises de conscience, d'appropriation de savoirs et de construction de sens, de projections, de positionnement et de régulations, ainsi que de dimensions affectives.

Différentes perceptions de l'apprentissage en fonction des contextes

Concernant les contenus abordés dans les textes analysés, cette étude met en évidence plusieurs dimensions. Ainsi, les participant·es évoquent des contenus qui font sens pour eux/elles et qui sont en lien avec leur parcours de formation (tableau 2). À propos des systèmes de régulations (Buisse, 2018) mis en mots, nous relevons que les participant·es mentionnent globalement les trois systèmes (actions, conceptions et sous-jacents) et qu'en fonction des profils, certains sont privilégiés (tableau 3). Ainsi, si la régulation des sous-jacents n'est pas explicitement rédigée dans les consignes fournies aux formé·es, elles apparaissent cependant dans trois des quatre groupes de textes de manière dominante (A, B et C). Il semble donc que pour ces sujets le fait de parler de leurs apprentissages génère la présence majoritaire de valeurs et de normes (sous-jacents) dans les écrits, alors que ce n'est pas le cas pour les textes issus du groupe D (tableau 3). L'écriture de textes offre la possibilité aux formé·es d'endosser une série de positionnements différents (fig. 1) impactant les discours produits. Par exemple, en formation initiale filière Bachelor (contexte A), les étudiant·es endossent fréquemment le rôle de futur·e enseignant·e induisant un discours projectif (Maldonado, 2021). Ce type de discours mobilise notamment des régulations portant sur des projections de régulations de pratiques se situant dans le futur. Il tend à véhiculer l'image d'un·e enseignant·e idéal·e détaché·e de contraintes et de dilemmes professionnels et contient souvent des promesses adressées à soi ou de manière indirecte au/à la formateur/trice lisant le texte. Ce type de discours est particulièrement intéressant pour accéder aux conceptions et aux valeurs des formé·es. Relevons encore que dans les contextes A et B, relativement peu d'éléments relatifs aux actions spécifiques à conduire en classe sont fournis. Ce constat renforce l'idée que lorsque les stagiaires débutent dans le métier, ils ou elles « se retrouvent dans un milieu où ils manquent de repères, face à des situations qu'ils ont du mal à décrypter » (Baudrit, 2011, p. 34), raison pour laquelle les actions spécifiques à conduire la classe ne sont peut-être pas encore clairement identifiées dans leurs écrits.

Du côté de la formation continue (en particulier dans le contexte D) nous constatons que la posture étudiante est fréquemment adoptée dans la mesure où les consignes invitent à parler des apprentissages réalisés durant la formation et que celle-ci est détachée de l'exercice professionnel (figure 1). Il est aussi intéressant de relever que cette posture induit : la restitution de savoirs délivrés par la formation, une prise de position par rapport à ces savoirs, un regard distancié et d'étude sur ses propres pratiques, ainsi qu'une perception de soi en tant qu'apprenant·e. En d'autres termes, les positionnements induits par les consignes, mais également par les profils des formé·es, produisent des effets sur la rédaction et les opérations de pensées cognitives, métacognitives et affectives (De Simone, 2019 ; *sous presse*) présentes dans les différents textes.

Effets des consignes sur la réflexivité des sujets et thématiques émergentes

Comme évoqué dans le cadrage théorique, la perspective historico-culturelle considère les médiations comme cruciales dans le soutien au développement professionnel. Dans notre recherche, les consignes sont considérées comme des médiations parmi d'autres (notamment le guidage et les rétroactions des formateurs/trices) et constituent un fil rouge pour la rédaction des textes. De ces consignes, émerge une variété d'éléments et de conceptions de l'apprentissage.

Par ailleurs, le lien entre ces médiations et les productions n'est pas univoque. Ainsi, d'un côté, sans consignes, il n'est pas certain que les formé·es parviennent à rédiger spontanément des textes portant sur leur développement professionnel. De l'autre côté, nous avons vu que lorsqu'elles focalisent l'attention sur les régulations des actions, elles orientent également les sujets sur les sous-jacents.

Conclusion

Pour terminer, les phénomènes communs aux différents contextes de la présente contribution montrent une présence variée de considérations émotionnelles. Deux interprétations sont possibles : d'une part les consignes plus ou moins larges laissent la liberté aux formé·es de traiter des sujets leur semblant prioritaires, confirmant notamment le genre ouvert des textes réflexifs (Vanhulle, 2016). Autrement dit, plus la consigne est ouverte, plus elle laisse la place à une variété de dimensions. D'autre part, les enjeux de l'apprentissage professionnel diffèrent selon les quatre contextes de formation exposés. En effet, en formation initiale, le sujet découvrant le métier sera plus facilement impacté par la gestion des émotions inhérente à l'entrée dans la profession (Mukamurera, 2014), alors que le/la professionnel·le en formation continue aura plus de facilité à faire la part des choses et à gérer les émotions de manière métacognitive (Efklidès, 2008). Dans cette perspective, un·e enseignant·e expérimenté·e en formation continue peut sans doute cibler davantage ses apprentissages et les mettre en lien avec ses pratiques de manière plus consciente (De Simone, 2019, *sous presse*) qu'un·e étudiant·e en début de formation. Pour vérifier ces hypothèses il serait intéressant de poursuivre la recherche en cours, en proposant aux quatre contextes de formation, des consignes de rédaction identiques, par exemple la consigne du contexte A pourrait être fournie aux profils B, C et D.

Si les enjeux de rédaction semblent relativement clairs pour les mentor·es issu·es du groupe D notamment en lien avec le fait qu'il s'agit d'un contexte de formation continue volontaire, le risque existe bel et bien pour les autres contextes (A, B et C) de vouloir uniquement répondre aux attentes des formateurs/trices pour obtenir la certification finale, en focalisant leur attention sur les exigences institutionnelles (Buisse, 2018 ; Maulini, Capitanescu Benetti et Veuthey, 2018), négligeant le caractère authentique de leurs textes. Ce point génère potentiellement des malentendus (Bautier et Goigoux, 2004) quant aux sens et aux enjeux poursuivis par la rédaction de textes réflexifs dans la formation. En effet, il n'est pas simple pour certains publics de faire la part des choses entre la priorité placée sur le fait de réussir une certification plutôt que sur les buts visés en termes de développement professionnel. Cette étude montre que le public D engagé de manière volontaire en formation continue est mieux disposé à considérer les enjeux et le sens de la formation choisie. Ce constat démontre du point de vue vygotkien que les sujets issus de ce quatrième contexte se sont probablement plus développés en termes d'appropriation de l'usage des outils de leur formation.

Ainsi dans le contexte de la rédaction de textes réflexifs, il ressort qu'une attention particulière devrait être accordée à l'élaboration des consignes et des documents de cadrage accompagnant ces écrits, qui pourraient par exemple être plus explicites sur les positionnements et sur les régulations spécifiques à adopter en situation professionnelle. Par ailleurs, même si ce point n'apparaît pas de manière explicite dans la présente recherche, les quatre consignes ont été exposées et explicitées de manière détaillée aux formé·es notamment durant les phases collectives des dispositifs. En effet, dans les quatre contextes, ces dernières n'étaient pas considérées comme « autoporteuses », c'est-à-dire qu'elles ont nécessité des explications et des précisions de la part des formatrices. Ainsi, elles ont fait l'objet d'aller et retour entre expert·es et novices à propos des enjeux visés. Cet accompagnement constitue un point aveugle de la présente contribution et mériterait d'être étudié ultérieurement, au même titre que l'influence des consignes sur les contenus des textes réflexifs. Enfin et comme évoqué, l'idée de proposer des instructions identiques aux quatre contextes pourrait également constituer une recherche ultérieure prometteuse.

Bibliographie

Anderson, L.W., Krathwohl D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Balslev, K., Pellanda-Dieci, S., Tessaro, W. (2019). Verbalisations écrites dans l'alternance : des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel. *Raisons éducatives*, 23, 179-203.

Balslev, K. (2020). L'alternance. Dans E. Runtz-Christian, P.-F. Coen, *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (p. 13-15). Loisirs et Pédagogie.

Balslev, K., Maldonado, M. (2020). « J'ai beaucoup appris... », temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs. *Le Revue LEE*, 2. <https://doi.org/10.48325/rlee.002.06>

- Bautier, E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Berchoud, M. J. (2002). Le « Journal d'apprentissage ». Analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche et formation*, 39, 143-158.
- Buyse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20-35.
- Buyse, A., Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Cadet, L. (2006). Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? *Recherches*, 45(2), 163-185.
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2005). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. M, Molinié, M.-F. Bishop, *Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise* (p. 51-68). Ancrages éditions.
- Clerc-Georgy, A. (2013). Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation], Université de Genève, Genève, Suisse.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : Que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation ? Dans M. Morisse et L. Lafortune (Eds.), *L'écriture réflexive, Objet de recherche et de professionnalisation* (p. 83-106). Presses de l'Université du Québec.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants. L'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ? *ForumLecture.ch*, 1-13.
- De Simone, S. (2016). Alternance et formation à l'enseignement : Comment l'apprentissage du guidage des stagiaires chez les praticiens formateurs peut-il se développer dans un dispositif de type *lesson study* ? Mémoire inédit de MAS/DESS, Université de Genève, Suisse.
- De Simone, S. (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Studies (MCS). *Éducation et Formation*, 314, 37-55.
- De Simone, S. (sous presse). Les médiations langagières au cœur de la transmission du métier enseignant. Peter Lang.
- Dobrowolska, D., Balslev, K., Tominska, E., Mosquera Roa, S., Vanhulle, S. (2016). Discours académique ou discours professionnel : positionnement et savoirs des enseignants en formation. *Phronesis*, 5(3-4), 28-41.
- Efklidès, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287.
- Golhen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle : rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Education permanente*, 163, 59-70.
- Crinon, J., Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 29, 201-219.
- Jorro, A. (2002). L'écriture accompagnatrice : le journal de formation. *Enjeux*, 53, 43-53.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche - formation - terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114.

- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, 31(1), 101-112.
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G., Slot, W. (2009). The Effects of Portfolio-Based Advice on the Development of Self-Directed Learning Skills in Secondary Vocational Education. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 439-460.
- Kozulin, A., Ageyev, B., Miller S. (2016). Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développements et contextes culturels. Retz.
- Lécho, C., Pellegrini, S., Coen, P.-F. (2021). Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiant.e.s ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 28, 45-62.
- Lessard, C. (2009). Chapitre 7. Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (p.125-144). De Boeck Supérieur.
- Lussi Borer, V. (2017). Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande. Peter Lang.
- Maldonado, M. (2021). Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 27, 227-244.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Veuthey, C. (2018). Rendre un texte qui donne à penser ? Les paradoxes de l'écriture académique en fin de formation des enseignant-e-s. *Questions Vives*, 30. <https://journals.openedition.org/questionsvives/3212>
- Mauroux, L. (2014). Le dossier de formation : un outil pour la réflexion sur les expériences professionnelles et le développement de compétences d'autorégulation. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation], Université de Fribourg, Suisse.
- Mauroux, L. (2019). Écriture réflexive et formation initiale des enseignant-e-s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive. *Formation et pratique d'enseignement en question*, 25, 1-26.
- Merhan, F., Ronveaux, C. Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck.
- Messier, G., Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges Crapet : Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 37(1), 35-57.
- Morisse, M., Lafortune, L. (2014). L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation. Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (2014) : Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Eclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (Dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.
- Pajak E. (2001). Clinical supervision in a Standards-Based Environment: Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52 (3), 233-243.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 16 (1), 7-38.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 56, 23-42.

Rywalski, P. (2014). Où les récits d'expérience des apprenants « forment » le formateur. Dans J. Berton et D. Millet (Eds.), *Écrire sa pratique professionnelle. Secteur sanitaire, social et éducatif* (p. 111-120). Seli Arslan.

Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans) formation* (p. 245-263). De Boeck.

Vanhulle, S. (2013). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 15(28), 145-169.

Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes sociodiscursifs en déséquilibre. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 249-281). L'Harmattan.

Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires* (p. 227-255). Octares.

Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans) formation* (p. 245-263). De Boeck.

Vanhulle, S., Merhan, F., 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 (Eds.), *Alternances en formation* (p. 5-45). De Boeck.

Vygotski, L.S. (1926/2010). La signification historique de la crise en psychologie. La Dispute.

Vygotski, L.S. (1934/1997). Pensée et langage. La Dispute.