

# Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants

Sabine Vanhulle

Volume 8, numéro 1, 2005

Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018157ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018157ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41–63. <https://doi.org/10.7202/1018157ar>

Résumé de l'article

L'article présente une intervention auprès d'instituteurs en formation initiale visant à développer leur maîtrise et leurs représentations de la lecture-écriture dans le sens de la complexité, à partir d'interactions sociales et de démarches d'écriture réflexive. Une analyse ultérieure des textes réflexifs a permis de dégager des pistes pour décrire des démarches de subjectivation de savoirs didactiques. Elle montre l'importance des tensions vécues par les étudiants au fil des tâches en tant que constitutives du processus par lequel chacun peut parvenir à décliner les savoirs en « je » pour les incorporer dans son projet professionnel. L'identification d'opérations mentales et langagières au fil des discours écrits met également en évidence cinq types de parcours réflexifs menant de manière variable à la subjectivation.



## Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants

**Sabine Vanhulle**  
Université de Liège

**Résumé :** L'article présente une intervention auprès d'instituteurs en formation initiale visant à développer leur maîtrise et leurs représentations de la lecture-écriture dans le sens de la complexité, à partir d'interactions sociales et de démarches d'écriture réflexive. Une analyse ultérieure des textes réflexifs a permis de dégager des pistes pour décrire des démarches de subjectivation de savoirs didactiques. Elle montre l'importance des tensions vécues par les étudiants au fil des tâches en tant que constitutives du processus par lequel chacun peut parvenir à décliner les savoirs en « je » pour les incorporer dans son projet professionnel. L'identification d'opérations mentales et langagières au fil des discours écrits met également en évidence cinq types de parcours réflexifs menant de manière variable à la subjectivation.

**Abstract –** This article reports on an intervention carried out with student teachers to enhance complexity in their mastery and representations of reading and writing through social interactions and reflective writing processes. Subsequent analysis of the reflective texts yielded approaches to describing processes for the subjectivization of instructional knowledge. This analysis demonstrates the significance of the tensions experienced by students as constitutive of the process that enables every individual to reach the point of linking new knowledge to the « I » and incorporating it into her or his professional project. The identification of mental and linguistic operations traceable in the texts reveals five types of reflective paths that lead to subjectivization in varying ways.

## **Introduction – Problématique de la recherche et options théoriques**

Comment un futur professionnel fabrique-t-il du savoir ? Qu'est-ce qui relie la construction de soi et la construction de savoirs ? En quoi construire du savoir peut-il constituer un travail de prise de conscience propice à fonder une pratique novatrice et réflexive ? À travers quelles médiations le formateur peut-il accompagner le futur professionnel dans des démarches d'appropriation de savoirs ? Plus précisément, comment aider les futurs enseignants à incorporer dans leur propre subjectivité des savoirs didactiques ? Ces questions constituent la trame de la recherche présentée ici, dans le domaine de la lecture-écriture et de son enseignement-apprentissage.

Articulée à la problématique des faibles compétences en lecture de nos élèves, confirmée en Communauté française de Belgique tout au long de la dernière décennie (à travers diverses évaluations externes et internes : Lafontaine, 1996, 2001), cette recherche a d'abord été une intervention<sup>1</sup> menée à titre expérimental auprès d'un groupe de dix-huit étudiants au cours de leur formation initiale d'instituteurs (ordre primaire)<sup>2</sup> de septembre 1997 à juin 2000<sup>3</sup>. Cette intervention visait le développement de leur propre littératie (Vanhulle, 2001a et b, 2002a, b et c, 2004), ou maîtrise de la langue écrite en tant qu'instrument pour communiquer, créer du sens, réfléchir et développer des manières d'agir et de s'insérer dans la vie sociale. En travaillant à l'appropriation de ces compétences de littératie avec les candidats instituteurs eux-mêmes, notre intention était d'infléchir, par un principe de transfert fondé sur l'« homologie », la didactique de la lecture-écriture dans nos écoles primaires. En Communauté française de Belgique, cette didactique est trop souvent limitée aux apprentissages formels (grammaire, orthographe, conjugaison), ne laisse qu'une faible part à la compréhension en lecture ou à la production d'écrits par les élèves, et n'installe que rarement un continuum curriculaire entre les apprentissages de base et le développement de la lecture-écriture tout au long de la scolarité. Ces phénomènes persistent en dépit de l'apparition depuis 1995 d'avis officiels et de référentiels de compétences qui préconisent une approche intégrant les aspects du sens et du code, dans une pédagogie de type constructiviste.

- 
- 1 Recherche subventionnée par le Cabinet du ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de la Promotion sociale de la Communauté française de Belgique, de 1996 à 2000.
  - 2 En Belgique, la formation des enseignants du préscolaire (maternelle), du primaire et du premier degré du secondaire est donnée sur trois années dans des instituts d'enseignement supérieur non universitaire appelés désormais « Hautes Écoles pédagogiques ». Seule la formation des enseignants des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire est donnée à l'université sous la forme d'une année dite d'agrégation qui succède à quatre années de licence dans une discipline donnée.
  - 3 Ce groupe de recherche longitudinale a servi de point d'appui à la conception de dispositifs de formation, à leur ajustement et à l'évaluation de leur impact au regard des résultats accumulés avec les dix-huit étudiants. Par ailleurs, les dispositifs ont été implantés au-delà de la recherche auprès de plus de 500 étudiants qui suivent leur formation initiale d'instituteurs primaires dans cet institut (Saint-Roch, entité de la Haute École pédagogique d'enseignement libre liégeois – ISELL). Notre principale partenaire dans cette expérience intentionnellement collaborative est Anne Schillings, maître-assistante en français et didactique du français dans cet établissement. Par commodité, j'emploierai le terme « formateurs » pour désigner notre duo d'intervention auquel se sont associés ponctuellement plusieurs enseignants de pédagogie de l'institut partenaire.

## Un premier défi : former des enseignants à une appréhension complexe de la littératie

Nos candidats instituteurs eux-mêmes ne manifestent pas toujours des attitudes favorables à la lecture ou à l'écriture (Vanhulle, 2002a)<sup>4</sup>. Leurs représentations sont marquées par une vision avant tout formelle de l'enseignement-apprentissage de la langue écrite. Leurs connaissances du système même de la langue n'en sont pas moins, souvent, peu solides. Leurs affinités pour la littérature, lorsqu'ils déclarent aimer lire, se limitent fréquemment à quelques genres (policier, fantastique, surtout du côté des garçons, et biographies et romans dits «psychologiques», surtout du côté des filles qui, au demeurant, lisent davantage que leurs collègues masculins). Quant aux pratiques d'écriture, elles se limitent dans la plupart des cas à la correspondance avec les amis et à quelques écrits fonctionnels (le courrier nécessaire dans le cadre de mouvements de jeunesse ou sportifs, par exemple).

C'est en lien avec ces attitudes liées au champ des pratiques «ordinaires» plutôt qu'à celui des pratiques «savantes» (Lahire, 1993) que nous avons décidé d'entreprendre des activités formatives orientées vers une littératie élargie. L'enjeu était de sensibiliser les futurs instituteurs aux fonctions historiques, culturelles, sociales, psychologiques, linguistiques et esthétiques de l'écrit dans la vie humaine et sociale.

En nous fondant sur les courants de l'interactionnisme social et de la psychologie culturelle (Vygotski, 1929-1934/1997; Schneuwly et Bronckart, 1985; Bronckart, 1996; Bernié, 1998; Brossard, 1999; Clot, 1999; Wertsch, 1985; Wertsch, Del Rio et Alvarez, 1995; Moro, Schneuwly et Brossard, 1997; Bruner, 1996, 2000), nous prétendons que le développement d'une littératie élargie peut se déployer à partir d'ancrages structurés des activités de formation dans des interactions sociales orientées vers l'apprentissage-développement. La lecture et la production de textes y sont à la base de recherches collectives et d'échanges dont le but explicite est de construire ensemble des connaissances théoriques et didactiques. Dans une dynamique qui relie constamment le travail en groupes et l'implication des individus, les élaborations collectives se préparent et se prolongent dans la recherche individuelle : en particulier, chacun est invité à écrire pour penser, réfléchir, triturer des idées, mettre à plat des conceptions et des intuitions ou des hypothèses, et apporter ainsi sa contribution à l'élaboration de savoirs didactiques communs de référence. En vivant ces processus interactifs et réflexifs, les futurs enseignants sont censés s'impliquer dans la construction de savoirs de haut niveau tout en se développant eux-mêmes en tant que sujets et acteurs professionnels. Ces processus et savoirs, s'ils sont intériorisés, devraient leur offrir des pistes pour construire à leur tour des outils didactiques fins pour améliorer le rapport de leurs propres élèves à l'écrit, donner à ceux-ci le goût de lire et les aider à bâtir de solides compétences en lecture-écriture.

Ainsi, nous envisageons le travail de formation comme une mise à la disposition des étudiants de médiations multiples qui leur permettent de se développer dans leurs rapports aux objets d'apprentissage, de se construire en même temps qu'ils construisent les objets de savoir. La perspective théorique et praxéologique choisie s'inspire dans ce sens des thèses de Vygotski. Pour l'auteur de *Pensée et langage*, l'apprentissage joue le rôle essentiel de générer des développements

---

4 Ces informations concernent les attitudes repérées à travers les discours oraux et écrits de soixante-cinq étudiants ayant entamé leur formation en 1997.

qui ne cessent de transformer le fonctionnement mental et affectif dans le sens d'une conquête toujours plus fine des objets élaborés culturellement pour pouvoir agir sur l'environnement et sur soi-même. Pour que ces développements supérieurs adviennent chez le sujet apprenant, il importe que l'éducateur collabore activement avec lui dans sa « zone de proche développement » en anticipant sur le stade de développement que le sujet semble prêt à atteindre.

Ainsi, l'éducateur médiatise le rapport du sujet apprenant à l'objet d'apprentissage à travers diverses formes de collaboration (selon un principe d'étayage, d'après Bruner, 1983, ou d'ajustements intersubjectifs, selon Wertsch, 1985). Il offre à l'apprenant les instruments nécessaires à l'appropriation des objets de connaissance pratique ou symbolique (des outils, des techniques, du matériel, des signes). Dans la pensée de Vygotski, c'est surtout à travers les systèmes de signes – culturellement élaborés et affinés au fil de l'histoire, tels que les schémas, l'algèbre, la cartographie ou l'écriture – que le sujet apprenant s'empare des manières de modeler son rapport à l'environnement et de se réaliser dans le monde qui l'entoure. Parmi les systèmes de signes, le langage verbal est selon Vygotski le plus puissant, celui à travers lequel la pensée se (re)constitue sans fin pour donner forme à la réalité. Trois systèmes socialement construits de médiations s'enchevêtrent ainsi, qui influencent cette dynamique dans laquelle le sujet et les objets ne cessent de se modifier mutuellement : les médiations relationnelles, instrumentales et sémiotiques.

Si l'apprentissage se déroule au sein de « zones de proche développement » grâce à la collaboration de celui ou de ceux qui jouent le rôle d'éducateurs et dans une dynamique interpersonnelle, c'est donc à l'intérieur même du psychisme du sujet que le développement peut se déployer, grâce à des régulations internes par lesquelles ce dernier restructure ses perceptions et ses savoirs antérieurs. Entre les connaissances<sup>5</sup> déjà acquises et leur transformation, la zone « interne » de proche développement constitue ainsi un espace de tension au sein duquel le rapport du sujet aux objets du monde, aux savoirs, à leurs usages et à leurs significations prend de nouvelles orientations.

Comme le rappelle Wertsch, les médiations externes, tout en orientant les comportements et les connaissances d'un autre, ne peuvent être efficaces que si cet autre est lui-même engagé dans les processus médiateurs. Dès lors, la dynamique sociale de l'apprentissage réside profondément dans l'interaction entre des formateurs et des formés (entre une société et des sujets, si l'on élargit la perspective : Wertsch, Del Rio et Alvarez, 1995), dans l'intersubjectivité.

Gérer la classe comme une communauté où se construisent de nouveaux savoirs communs de référence, accompagner chacun à travers des formes d'évaluation formatrice et régulatrice, stimuler le recours au portfolio et surtout, à l'écriture réflexive, nous ont semblé des médiations propices à la fois à socialiser, instrumenter et autonomiser les trajectoires de nos futurs enseignants de la lecture-écriture.

---

5 Dans ce texte, nous employons les termes « connaissance » et « savoir » comme des synonymes sans entrer dans des nuances comme celles que Charlot, notamment, propose dans la foulée de Monteil (Charlot, 1997). Nous parlons ici de connaissances ou savoirs au sens large : de/sur soi, des/sur les objets, des/sur les instruments, des/sur les usages des objets...

## Un second défi : analyser les parcours d'appropriation des étudiants

Au-delà de l'intervention proprement dite, il s'est agi d'en évaluer l'impact sur les savoirs relatifs à la lecture-écriture effectivement construits par les étudiants et, plus encore, sur leurs démarches appropriatives.

Ce travail nous a amenée à distinguer entre « appropriation » et « subjectivation » (Vanhulle, 2002a) : nous avons constaté que la majorité des étudiants de notre groupe avaient révisé leurs conceptions de la didactique de l'écrit dans le sens d'une plus grande complexité et que l'appropriation de savoirs forgés au fil de leurs interactions avec leurs pairs et les formateurs avait bel et bien eu lieu. Un indice de cette appropriation se manifeste clairement dans les séquences didactiques construites et expérimentées dans les classes de stage au fil de l'intervention : l'appropriation peut se vérifier dans les « savoirs-en-acte » (Schön, 1996). En revanche, tous ne parviennent pas nécessairement à faire de ces nouveaux savoirs des pistes raffinées pour penser de manière autonome leur propre projet professionnel en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Autrement dit, si une restructuration des conceptions antérieures a pu avoir lieu, elle ne débouche pas forcément sur un savoir théorisé en « je » dans lequel pourraient s'ancrer des pratiques bien assurées. Vue sous cet angle, la « subjectivation » – ce que Touraine appelle « la transformation partielle de l'individu en sujet » (dans Dominicé, 2001, p. 286) – varie qualitativement au-delà de l'appropriation de nouveaux savoirs communs de référence.

Nous verrons que la subjectivation concerne les formes que les étudiants donnent aux savoirs au-delà des seuls contenus appropriés. Ces formes ont partie liée avec diverses caractéristiques propres aux étudiants : leurs trajectoires de lecteurs et auteurs de textes, notamment dans leur scolarité antérieure ; leurs horizons d'attente par rapport à la formation ; leurs capacités actuelles d'engagement dans les tâches interactives et dans les tâches de lecture-écriture ; leurs images d'eux-mêmes par rapport à l'écrit ; et, en définitive, leurs rapports propres à l'écrit. Tout cela résulte de constructions sociales qui précèdent la période de formation. Nous parions néanmoins sur le fait que ces construits préalables peuvent se transformer à travers des médiations les mieux appropriées possible aux caractéristiques déjà là des étudiants.

C'est sur fond de cet enjeu « transformiste » (Zavialoff, 1998) que le présent article se déroule. Dans la deuxième partie qui suit, nous précisons notre conception de la réflexivité appliquée à la construction de savoirs didactiques. En troisième lieu, nous présentons en partie nos dispositifs et surtout leurs effets en termes de tensions créées chez les étudiants. Ces tensions sont à notre sens à la base des processus de subjectivation. La quatrième partie, méthodologique, s'attache à ces processus tels qu'on peut les inférer à travers l'analyse des discours, pour déboucher sur la mise en évidence de « parcours de subjectivation » dans la cinquième partie, consacrée aux résultats. Enfin, nous concluons avec quelques pistes qui nous paraissent favorables au déploiement d'une réflexivité didactique autonome chez les futurs enseignants.

## 1. L'écriture réflexive comme coconstruction de soi et des objets de savoir

Dans notre intervention, l'objet de savoir sur lequel se focalise le travail réflexif des étudiants est la langue écrite. L'écriture de textes est envisagée comme un moyen pour mener ce travail réflexif qui combine tout à la fois la mise à distance de l'objet de connaissance, l'analyse autobiographique et la projection de soi dans un futur professionnel. Grâce à l'usage attentif des signes écrits et des ressources de la textualité, la pensée peut dépasser un niveau de réflexion élémentaire pour se faire plus distanciée et au service de l'objectivation des connaissances intuitives. Le travail sur les mots peut fonctionner comme «moyen de contrôle volontaire de l'attention, de l'analyse des particularités des objets, de synthèse et de symbolisation» (Schneuwly, 1985, p. 173). Il permet aussi de relire son histoire sociale et intellectuelle, d'élaborer de nouveaux concepts, de s'ouvrir à ses affects et de s'énoncer dans un discours singulier. Construire des significations à travers le langage, c'est construire un système de sens «qui représente l'unité des processus affectifs et intellectuels»; ainsi, «toute idée contient sous une forme remaniée le rapport affectif de l'homme avec la réalité qui la représente» (Vygotski, 1934/1997, p. 61). Ce sont précisément ces «formes remaniées» d'un étudiant à l'autre qui nous intéresseront bientôt.

### 1.1 Le discours en «je» comme un événement structurant

Sans faire de l'écriture un mode exclusif d'appropriation, nous pensons qu'elle peut soutenir une véritable «subjectivation» des savoirs. Nous posons cependant que cela implique au moins la condition suivante : il faut que des événements sociaux viennent, au cœur de l'espace formatif, stimuler la production discursive authentique et la prise de risques énonciatifs. Des contenus doivent avoir été préalablement interrogés au sein d'interactions orientées vers des buts explicites : produire un concept en groupe ; s'entraider à écrire des textes ; créer ensemble une séquence didactique à expérimenter dans une classe primaire, etc. Ces travaux collectifs sur des concepts et sur des idées didactiques ne peuvent faire l'impasse sur la nécessaire implication de chacun, avec ses croyances, ses valeurs, ses attentes et ses conceptions déjà là. Dès lors, ils entraînent d'inévitables sources de tensions. Celles-ci sont d'ordre affectif (touchant notamment aux images de soi, aux valeurs et croyances), épistémique (par la remise en cause des connaissances ou conceptions préalables) ou pragmatique (par la révision des manières d'agir habituelles). L'écriture réflexive peut alors jouer un rôle structurant dans la construction des connaissances et de soi parce que, prenant sa source dans des perturbations intérieures socialement générées, elle force à la prise de distance et à la recherche d'un discours propre cohérent. Le texte peut constituer ainsi un événement (Ricoeur, 1986) lors duquel le sujet traverse des tensions pour s'inscrire en «je» dans un discours qui finalement le transforme. Dans ce sens, nous considérons que les tensions générées possèdent une fonction heuristique pour transformer des registres d'action et de pensée (tableau 1).

Si le processus de formation est particulièrement impliquant, par ailleurs, l'étudiant cherche, en principe, à acquérir des idées et à se forger des croyances utiles à son agir professionnel futur. Entre le contexte formatif qui lui offre des significations à s'approprier (Barbier, 2000) et l'agir potentiel, il doit pouvoir inventer son propre système de pensée et d'action. Cet agir potentiel représente à notre sens une condition *sine qua non* qui motive intrinsèquement toute l'activité réflexive, par laquelle le sujet cherche à constituer un discours propre. La quête d'un

discours singulier consiste, pour le sujet, à dépasser des tensions entre ses représentations déjà là et les modifications de ces représentations suscitées par l'environnement formatif, pour retrouver des équilibres qui lui permettent de se projeter dans l'avenir en se pensant lui-même de façon cohérente.

**Tableau 1**  
**Tensions autour du récit de fiction**

Lors d'un module de perfectionnement conduit en deuxième année sur la production de récits de fiction, les étudiants ont été amenés, à travers les discussions sur les récits des uns et des autres et à partir de nos exposés magistraux proposant des éléments issus de la narratologie, à revoir leur idée selon laquelle un récit met en application un schéma narratif élémentaire (situation initiale – élément perturbateur – action du héros principal – situation finale) que l'on se devrait d'enseigner aux enfants pour les préparer à écrire des histoires, au profit d'une appréhension plus fine du processus souvent implicite de transformation qui sous-tend la dynamique du récit, notamment à travers le système des personnages. Arriver à un tel changement de point de vue a nécessité pour beaucoup d'étudiants de traverser une tension de type épistémique. Mais le processus formatif ne s'arrêtait pas là. En effet, selon le principe d'homologie qui guidait nos interventions, nous avons invité les étudiants à pratiquer eux-mêmes une évaluation entre pairs de leurs récits. Cela a provoqué des tensions beaucoup plus profondes, mettant en jeu des affects : il n'est pas facile de se laisser évaluer par un pair ; et il est plus exigeant encore d'accepter de revoir un texte dans lequel on estime avoir investi toute sa personne, son imagination et même sa sincérité. Les textes spontanés ne sont-ils pas meilleurs parce que plus authentiques ? A-t-on le droit de critiquer le texte de l'autre ? L'auteur n'est-il pas le premier maître à bord ? Telles étaient les objections des étudiants qui, par extension, questionnaient avec virulence la pertinence de telles pratiques à l'école primaire : peut-on toucher au texte d'un enfant ? Peut-on l'exposer à l'évaluation de ses pairs ? Ne risque-t-on pas de le décourager d'écrire et de montrer ses textes ? Après ce module, pratiquement tous ont traité ces questions dans le texte réflexif qui leur était demandé (« Qu'ai-je appris à propos de mon écriture, à propos de l'écriture de récit en général et à propos de son enseignement-apprentissage ? »). Après des propos souvent critiques (« Je ne ferai pas cela avec des enfants »), la plupart ont rédigé un projet didactique où les récits des enfants seraient retravaillés en utilisant les interactions entre pairs, mais en prenant soin d'interroger avec respect les jeunes auteurs à propos de leurs intentions et en travaillant avec ceux-ci de manière suggestive et non impositive. Nous pensons que les scénarios didactiques auraient été moins fins si les étudiants n'avaient eu à opérer eux-mêmes un passage, les impliquant affectivement, de leurs conceptions « magiques » et idéalisées de l'écriture à des conceptions plus réalistes et plus scientifiques (un récit de fiction ne reflète pas son auteur comme un miroir ; c'est un texte qui demande un certain travail et la mise en œuvre de techniques discursives et narratives propices à répondre à certaines intentions de sens, à produire certains effets).



## 1.2 Le discours en « je » comme forme remaniée de la connaissance

Par voie de conséquence, l'étude qui découle d'une telle hypothèse ne porte pas tant sur des stratégies de construction de discours (à travers l'écriture) pour elles-mêmes que sur les formes que les étudiants donnent aux connaissances dans leur discours, en lien avec les diverses tensions qu'ils résolvent peu ou prou et avec le type d'engagement qu'ils assument au fil des diverses sollicitations formatives. Ces formes concernent le type de cohérence sociodiscursive que chacun s'invente *in fine*. C'est sur ce plan que nous envisageons la notion de subjectivation, dans le fait qu'un sujet incorpore et transforme des connaissances socialement élaborées au fur et à mesure qu'il forge son discours. L'analyse consiste dès lors à repérer les tensions que les tâches font émerger au fur et à mesure qu'on manipule des savoirs, met à mal des représentations, discute de croyances diverses (Vanhulle, 2002b). On peut alors, dans un deuxième temps, passer à l'analyse des discours singuliers.

## 2. Des savoirs en jeu

En ce qui concerne les interactions sociales, les étudiants ont été conviés à s'engager dans des cercles de lecture (Vanhulle, 1998, 1999; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001; Vanhulle et Schillings, 2004) portant sur des textes littéraires ou sur des textes scientifiques (à propos de la motivation scolaire, de la littératie ou encore des difficultés de l'apprentissage de la compréhension en lecture et de l'apprentissage initial). Parallèlement à diverses activités portant sur la maîtrise de différents genres de textes, des ateliers d'écriture poétique et narrative ont également été proposés lors desquels les étudiants ont échangé leurs impressions mutuelles sur leurs textes et se sont entraînés dans la définition d'objectifs d'amélioration et dans le repérage de leurs « atouts majeurs » (quels univers créent les uns ou les autres, quelles atmosphères suggèrent-ils, comment utilisent-ils les ressources de la langue?).

### 2.1 Favoriser différentes formes de positionnement énonciatif

Chaque activité s'accompagne de textes réflexifs, avec des consignes du type : « Qu'avez-vous appris sur votre écriture, sur la littérature, sur tel sujet, etc.? Que vous apportent les interactions avec vos pairs? Comment vous êtes-vous impliqués dans la tâche et dans les interactions? Quelles questions vous posez-vous à ce stade? »

Plus spécifiquement, par rapport à la réflexivité, les consignes d'écriture amènent les étudiants à s'impliquer en « je » selon une triade énonciative : « je » en tant que personne biographique, « je » en tant qu'étudiant en train d'apprendre, et « je » en tant que futur professionnel. Cette triade énonciative est sollicitée à travers quatre axes (le « carré réflexif ») : autobiographique (par exemple, écrire sur son histoire de lecteur-auteur de textes en s'appuyant sur des traces, des témoignages : écrits produits à l'école, premier livre aimé, etc.); autoévaluatif (faire régulièrement le point sur ses compétences de littératie, sur ses attitudes et stratégies de lecteur-auteur, etc.); de manipulation créative des connaissances (Vanhulle, 2002b) ou traitement de concepts dans un texte de type scientifique, mais authentique (comment je comprends ce concept et ce que je peux en faire); et d'autoguidage professionnel ou réflexions sur sa pratique (stages) à partir notamment de grilles de notations ou d'enregistrements vidéo.

## 2.2 Un formatage interactif des tâches

Ces différentes activités sont systématiquement conçues en fonction des attentes et des résistances des étudiants. Nous avons nommé cette manière de penser les tâches le « formatage interactif des tâches » (Vanhulle, 2002d). Dans le tableau 2, l'acronyme « FIT » (pour « formatage interactif des tâches ») indique des moments où nous avons ajusté le programme au plus près des questions, problèmes ou objections des étudiants, dans l'intention de provoquer des changements de représentations ou de les aider à progresser dans leurs conceptions didactiques.

Ce faisant, les formateurs s'installent avec les étudiants dans leurs zones de tension par rapport à la langue écrite et à son enseignement-apprentissage. Les textes réflexifs individuels, engrangés dans les portfolios, permettent de surcroît de différencier cette collaboration formative : régulièrement, des rétroactions sont proposées à chacun, tantôt sous forme de lettre (« Que nous dit ton portfolio à ce stade ? »), tantôt sous forme de grilles critériées.

Devoir mettre en question une vision innéiste de la motivation ou des capacités scolaires, revoir ses perceptions de soi-même et de ses compétences, interroger des modèles d'apprentissage que l'on a soi-même connus, admettre que l'on puisse jouer avec le langage pour inventer des mondes inédits, soumettre ses textes à autrui pour les réécrire, tout cela touche fortement à la fois à diverses représentations de la langue et de son enseignement souvent bien ancrées, à des attributions causales sur la réussite scolaire, à des images de soi en tant qu'utilisateur du langage qu'il s'agit tout à coup de dévoiler en se voyant en outre assigner la responsabilité de tenter d'évoluer et de changer ses attitudes ou conceptions.

Ces tensions, les étudiants les ont de manière quasi générale traitées dans leurs textes réflexifs. Ainsi, après un module de réécriture entre pairs, Marine écrit : « Le plus dur pour moi, c'est la peur de vexer l'auteur [...] », et Macha s'interroge sur la pédagogie de l'écriture à l'école primaire : « En tant qu'institutrice, se mettre à la place des enfants est très important, ne serait-ce que pour voir le monde par leurs yeux. La difficulté de ceci m'apparaît d'autant mieux [...] ». Quant à Claretta, elle prend conscience du processus d'écriture : « Vous êtes-vous déjà demandé combien de fois vous relisez ce que vous avez écrit pour continuer votre activité d'écriture ? »

L'une des thématiques les plus évoquées et reprises au fil des trois années sera celle de la motivation en lecture-écriture, et surtout du rôle de l'enseignant à cet égard : comment amener tous les enfants à entrer dans le monde de l'écrit ? Comment gérer les apprentissages, les différences individuelles ? Comment concevoir en lecture-écriture la triade enseignant/objets d'apprentissage/élèves, étant donné des contextes scolaires et sociaux hétérogènes et parfois très difficiles ?

Nous en venons à présent à l'analyse des discours et à ce qu'elle peut mettre en lumière à propos de la subjectivation des savoirs didactiques.

**Tableau 2**  
**Formatage interactif des tâches et consignes d'écriture réflexive (1<sup>re</sup> année)**

<b>Module 1. Quels auteurs-lecteurs sommes-nous ?</b>
1.1 Échelle de perception de soi comme lecteur et auteur (adaptée de Bottomley, Henk et Melnick, 1998): première passation <sup>6</sup> (Autoévaluation : AE).
1.2 Réactions personnelles sur des textes d'experts et d'écrivains à propos de la lecture et de l'écriture (Manipulation créative des connaissances : MCC).
1.3 Traces autobiographiques (premiers livres, écrits scolaires, textes personnels...): récit de mon histoire de lecteur-auteur (Autobiographie : AB).
1.4 Échanges : qu'apprenons-nous sur nos trajectoires en lecture-écriture ? Que puis-je déduire de cet échange (ce qui est commun ou différent, en quoi mes pairs m'interpellent, ce que j'apprends grâce à eux...)? (Manipulation créative des connaissances : MCC).
1.5 Texte réflexif de synthèse adressé aux formatrices : ma perception de moi comme auteur et lecteur : mon histoire, mes compétences, mes difficultés, mes objectifs pour l'avenir. Les étudiants reçoivent ensuite une rétroaction écrite individualisée.
Ce module provoque des tensions à propos de la motivation à lire et à écrire en raison de préconceptions de type innéiste (on «est», on «naît» lecteur ou pas, etc.). FIT : le module 2 est alors organisé en vue de travailler sur ces préconceptions («classe-puzzle» où les étudiants répartis en petits groupes eux-mêmes divisés en duos travaillent sur des textes scientifiques relatifs à la motivation scolaire et en lecture, en vue de construire ensemble des savoirs organisés sur la question et de revisiter dans une discussion générale les conceptions antérieures (Manipulation créative des connaissances). Autre cas de FIT : le même type de travail sera effectué à propos de l'apprentissage initial de la lecture, à la suite d'un débat houleux sur les «bonnes» méthodes (le son versus la lettre, la conscience phonologique versus l'approche par le sens, etc.).
<b>Module 3. Devenir auteur de textes : ateliers d'écriture poétique et narrative</b>
3.1 En groupes : comment les auteurs dont nous avons lu des extraits en introduction des ateliers, Michaux, Swift, Carroll, Calvino, créent-ils des mondes imaginaires ? Comment utilisent-ils le langage, créent-ils des personnages, une intrigue... ? Qu'est-ce qu'une écriture «créative»? (MCC)
3.2 Dans le cas présent, qu'ai-je ressenti à travers ces activités d'écriture ? (AE)
3.3 Quels ont été les conseils de mes pairs ? M'ont-ils aidé ? En quoi, pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé entre mon premier brouillon et ma réécriture ? Quelle est mon opinion sur mon texte ? Et sur les interactions avec mes pairs ? (AE)
3.4 Ai-je déjà écrit des textes de ce type dans le passé ? Pour l'école ou dans ma vie privée, pour d'autres personnes ou pour moi-même ? Quels ont alors été mes sentiments liés à cette activité ? (AE)
3.5 Comment pourrais-je adapter ces activités d'écriture pour l'école primaire ? (AG)
La plupart ont d'abord été déconcertés par les textes poétiques proposés, en raison des libertés prises par les auteurs avec le langage et de leur imaginaire débridé. FIT : un nouveau module intensif d'écriture, consacré au récit de fiction, est organisé. Les résistances s'aplanissent au profit de nouvelles visions sur la lecture et l'écriture littéraires. Le module suivant est consacré à la construction de séquences didactiques de lecture et d'écriture littéraires. Expérimentations dans des classes. Enregistrements vidéo en petits groupes : interévaluations et autoévaluations.
Texte réflexif adressé aux formatrices : récit d'un moment significatif vécu avec les élèves lors de la séquence. Quels étaient mes objectifs ? Quels résultats ai-je obtenus ? À quoi puis-je le constater ? Les enfants étaient-ils motivés ? Qu'est-ce qui peut m'indiquer que les enfants étaient motivés ou non ? (AG).

6 Cette échelle a été administrée à trois reprises durant les trois années de formation.

## 3. Méthode d'analyse des processus de subjectivation

### 3.1 Une grille d'indicateurs

L'analyse des discours, ou des textes réflexifs collectés dans les portfolios, s'est attachée à repérer les thèmes (ou *topics*) traités par les étudiants au fil des trois années de leur formation, leurs types d'activités réflexives, et les postures énonciatives qu'ils endossaient<sup>7</sup>. En amont de ces opérations réflexives et discursives, des processus complexes sont à l'œuvre, qui constituent le travail de la pensée dans ses multiples aspects interfonctionnels (travail de la mémoire, de la complexification des concepts et des structures des concepts, liens entre les affects et la cognition, etc.). Ces processus se rattachent à divers «rapports à» (Charlot, 1997; Barré-De Miniac, 2000): rapports du sujet au temps, aux objets de savoirs, à l'apprentissage, à l'école et à la formation. Ces «rapports à» peuvent être inférés à partir des discours pour saisir les spécificités des parcours réflexifs qui, tout en étant reliés à des pressions externes (les tensions provoquées par les dispositifs), dépendent des caractéristiques individuelles des sujets. Dans les lignes qui suivent et dans le tableau 3, nous nous limiterons à la présentation des principales opérations mentales et énonciatives que nous avons tenté d'identifier dans les textes réflexifs.

#### 3.1.1 Les « topics »

Ceux-ci concernent les réseaux de sens qui se constituent au fil des textes en articulation avec les contenus construits collectivement.

#### 3.1.2 Les activités réflexives

D'après Sarig (1996), les activités réflexives engagent des intentions, des types d'actes réflexifs et des foyers d'attention. Les intentions consistent notamment à vouloir traiter des contenus en tant que tels ou se les approprier ou les revoir et les transformer. Parmi les types d'actes réflexifs, Sarig repère le guidage de la réflexion (planifier, évaluer, diagnostiquer); la reproduction; la délibération; l'élaboration de sens (interpréter, analyser, relier); le jugement (attribuer, prendre acte de, évaluer); la transformation (restructurer, reconceptualiser, aller au-delà). En partant de cette classification, nous avons distingué les opérations réflexives portant sur des processus de production, des produits ou des processus internes de régulation:

- Les opérations relatives aux processus de production concernent la façon dont le scripteur guide son propre travail: planifier des étapes de traitement des informations, évaluer ce qu'il a déjà produit ou la manière dont il en a parlé, rendre explicites les bases de son raisonnement...

---

7 Il importe de préciser que ces analyses ont été conduites à des fins de recherche fondamentale et non de formation. Elles ont eu lieu après l'intervention pour en évaluer l'impact sur la subjectivation des savoirs et dégager des pistes descriptives de ces processus. Toutes les mesures déontologiques ont été prises (non-personnalisation des résultats, mais perspective généralisatrice; accord préalable des étudiants; soumission des résultats aux partenaires, noms réels des étudiants remplacés par des pseudonymes lors des publications, comme c'est le cas ici).

- Les opérations de production consistent notamment à évoquer, reprendre, restituer les objets sur lesquels on travaille, à délibérer à leur propos, à les aborder sous divers angles, à en juger la valeur, à identifier leurs liens ou leurs contradictions avec d'autres objets, à les incorporer dans un système de valeurs, d'idées, de connaissances déjà là, etc. La liste est loin d'être complète, mais distinguons au minimum des opérations de reprise, de délibération, de jugement, d'élaboration ou de transformation. Une taxinomie des actes mentaux de traitement de l'information est là sous-jacente, évidemment, depuis les actes de pure restitution ou de compréhension littérale jusqu'aux actes de transformation, d'interprétation ou de création d'un sens personnel. Nous nous sommes intéressée au passage à des mécanismes de conceptualisation : par exemple, comment les concepts sont-ils abordés ? Sous l'angle de l'abstraction ? En fonction de caractéristiques périphériques ? Ou à partir d'illustrations reliées à l'expérience concrète (Barth, 1993) ?
- Les opérations de régulation des processus de production réfèrent à des interrogations sur soi-même, sur le texte que l'on produit, sur ces manières personnelles de réfléchir et de s'exprimer, etc. Surtout, ces opérations de régulation se manifestent dans la prise en compte de conflits internes, dans leur dépassement, ou dans l'interrogation sur des affects.

Ainsi, le foyer sur lequel portent les actes réflexifs concerne soit le message, le texte lui-même – contenu, pertinence, structure –, soit l'apprenant qui opère des retours sur ses idées ou s'interroge sur ses sentiments, habitudes, connaissances préalables, etc. Ces trois dimensions – les intentions, les opérations et les foyers d'attention – sont interreliées et se génèrent mutuellement. Par exemple, vouloir faire le point sur des connaissances personnelles préalables à propos de l'objet de savoir (intention) peut amener à diagnostiquer l'état de ces connaissances (opérations de guidage et de production) et à vouloir aller plus loin (régulation, prise de décision). La focalisation sur la pertinence du message que l'on produit (foyer d'attention) peut entraîner une restructuration, une révision des idées (guidage et production). On retrouve ici des éclairages de la psychologie sur les processus cognitifs de la rédaction de textes (Schneuwly et Bronckart, 1985 ; Bronckart, 1996 ; Hayes, 1998).

### 3.1.3 Les postures énonciatives

Elles concernent les différentes strates et stratégies du « je » réflexif. Ces postures s'expriment à travers diverses modalisations discursives : « je » s'implique dans son discours en évaluant et en délibérant à propos de ce qui lui semble vrai, juste, raisonnable, pertinent, soit pour la société, soit pour lui-même. Nous distinguons ainsi les modalisations de type logique qui consistent à proposer des lois générales, des règles idéales de fonctionnement ou des vérités, des modalisations de type déontique, exprimant des valeurs, des opinions ou des normes considérées comme légitimes, des modalisations de type pragmatique qui portent sur les intentions ou les raisons d'agir, et des modalisations appréciatives issues du monde de celui qui parle (d'après Bronckart, 1996, p. 132-133). C'est à travers diverses « modalités » que le sujet modalise son discours : les temps du verbe au conditionnel, les auxiliaires de modalisation (pouvoir, falloir, devoir, etc.), un sous-ensemble d'adverbes (certainement, sans doute, heureusement, etc.), certaines phrases impersonnelles (il est évident que..., il est possible que..., etc.), etc. (Bronckart, 1996 ; Kerbrat-Orecchioni, 1999).

**Tableau 3**  
**Extraits d'une analyse de cas : Astrid (Opérations réflexives et énonciatives)<sup>8</sup>**

1. Réception des significations offertes, guidage de cette réception, puis reformulation/interprétation des consignes de travail :
(1) Parler écrire, penser écrire, écrire sur l'écriture (réception, appréhension de l'objet ; reformulation de la consigne) (2) me donne l'envie de prendre la plume. Écrire sur quoi ? Comme l'appétit vient en mangeant, l'idée viendra sans doute en écrivant (projet de création de significations propres : guidage de l'entrée en écriture, elle commence par tourner autour de l'objet).
(3) Réfléchir sur son (4) "statut", sa position de lecteur mais (5) surtout d'écrivain (6) implique d'écrire, de fouiller dans ses anciens textes, d'en parler avec d'autres, d'écrire sur ces réflexions (réception des significations offertes : statut, position, écrivain ; reformulation des étapes et consignes).
2. Négociation des consignes, délibération à propos des valeurs qu'on peut leur attribuer ; la tension entre soi et la situation sociale proposée par le dispositif est au cœur de l'énonciation :
(7) Mais c'est tellement difficile de montrer ses textes, ses lettres à quelqu'un qu'on connaît peu, qu'on croit connaître, qu'on ne connaît pas et qu'on apprend à connaître (on est entré dans des opérations de délibération : modalisation appréciative). (8) Car si je veux être sincère avec moi-même et avec mon interlocuteur, tous les textes sont importants (incorporation d'une norme sociale souhaitable : modalisation déontique). Mais (9) qu'est l'écriture sinon le reflet pur de ma personnalité (modalisation logique : recherche d'une vérité générale). (10) Dévoiler ainsi une partie ou tout de soi à quelqu'un qui... est pour moi chose impossible, (11) sauf si une relation de confiance s'est établie.
3. L'expression de ses sentiments prend le pas sur l'opération de négociation :
Car me faire (12) attaquer par la suite sur un terrain où je suis le moins hostile (c'est-à-dire mes sentiments...) moi je réponds : "Merci, mais j'ai déjà donné !" (13) Aujourd'hui, j'ai vu mon interlocuteur qui se dévoilait, qui m'expliquait une partie de lui-même. Pour être honnête avec lui, j'ai moi aussi découvert une petite partie de moi. Mais que dois-je penser de cette personne que je ne connaissais pas avant et que j'apprends à connaître grâce à ce module ? Puis-je lui faire confiance ?
4. Un système de valeurs s'exprime alors dans la métaphore (confiance/nid) :
(14) Pour moi, la confiance ne s'attrape pas, elle se construit très lentement (trop lentement peut-être) (modalisation déontique). (15) Comme un nid d'oiseau, elle est formée de fines brindilles. Quand tous ces éléments sont mis ensemble, c'est solide. Mais s'il y a un petit coup de vent, tout tombe à terre et... se casse. (16) Pour reconstruire un nid cassé... n'y pensons pas, c'est impossible ou... difficile. » ( <i>Idem</i> , métaphore à l'appui).
5. Ensuite, Astrid part de l'évaluation de sa position propre dans ce contexte de tâches dont elle juge l'intérêt et l'opportunité :
(17) Voici un texte que j'ai écrit non ce 3 février, mais le 30 janvier au retour de l'école (Contextualisation du discours et retour autoréflexif : le foyer d'attention devient elle-même, au lieu de l'objet par rapport à elle-même. Je pense qu'il résume assez bien mes sentiments, mes impressions face à ce module (évaluation de son propre discours antérieur). (18) Malgré cet obstacle, je trouve ce module assez intéressant au niveau de la connaissance de soi-même (décision à propos des instruments proposés qui deviennent le foyer d'attention ; retour sur elle-même en lien avec les opportunités du dispositif). (19) Je n'ai pas souvent l'occasion d'écrire...
6. À nouveau, les modalisations appréciatives et déontiques s'articulent :
... (20) et puis écrire sur quoi ? (21) J'aime écrire, mais je n'aime pas montrer, parler de mes textes à d'autres. J'aime surtout écrire (22) quand il n'y a pas de contrainte, quand je ne suis pas obligée d'écrire (autoévaluation, expression de soi). (23) Je trouve, de ce fait, les textes meilleurs quand ils sont spontanés (modalisation appréciative vs déontique). (24) Ce que j'ai appris sur moi-même, je le savais déjà un peu avant, c'est-à-dire que j'aime lire (25) des textes qui ne sont pas « finis », c'est-à-dire des textes qui... (autoévaluation).
7. Ces opérations portant sur soi-même débouchent enfin sur l'élaboration d'une idée, d'un objet (les textes et ce qu'ils permettent de faire seul et avec autrui) :
... c'est-à-dire des textes qui portent à réfléchir, des textes qui sont le tremplin pour d'autres discussions, qui impliquent un questionnement futur, qui contiennent des mots qui ne veulent pas tout dire, qui permettent à l'imagination de se développer, (26) enfin permettent à l'être... d'être !

8 Les numéros qui jalonnent les textes relèvent du repérage des « topics », qui n'est pas traité dans cette illustration.

Dans cette catégorie des postures énonciatives, nous ajoutons la rubrique de l'exploitation des ressources du langage : comment des traits propres à des genres, aux textes et à la langue sont-ils utilisés ? En particulier, l'analyse s'intéresse à la gestion des éléments qui confèrent au discours sa cohérence thématique à travers des mécanismes de cohésion linguistique (nous nous référons ici encore à Bronckart, 1996, p. 115-136). Selon ce concept important de cohérence, il nous faut notamment être attentifs à la manière dont l'étudiant gère des références propres à la situation discursive à travers le système anaphorique (les anaphores pronominales et nominales, et autres représentants de segments du discours faisant référence à la situation discursive elle-même : je/tu, ici/maintenant, etc.).

### 3.2. Un regroupement par « grappes »

Cette grille d'analyse a été appliquée d'abord à grands traits aux différents textes des portfolios des dix-huit étudiants de notre groupe ayant terminé la formation. Pour approfondir l'analyse, il était indispensable de procéder à une condensation des données (Huberman et Miles, 1991). Pour ce faire, un regroupement des étudiants par « grappes » a été effectué. Ces grappes étant déterminées, nous pouvions ensuite passer à l'analyse approfondie d'un portfolio représentatif de chacune d'entre elles.

Cinq grappes ont pu être établies sur la base d'une série d'indicateurs qui ont permis de procéder à des regroupements successifs. Citons, parmi ces indicateurs, les positionnements des étudiants sur des échelles de perception de soi en tant qu'auteur de textes (adaptée de Bottomley, Henk et Melnick, 1998), le niveau qualitatif de leurs objectifs personnels de développement en matière de littératie, leurs compétences sémiotiques (utiliser les ressources de la langue écrite pour réfléchir et proposer des significations), leur niveau de manipulation créative des connaissances, leur investissement dans les activités collectives de recherches scientifiques et didactiques, leurs compétences réflexives (se questionner sur soi-même, sur ce que l'on apprend, sur sa pratique, nonobstant les capacités langagières effectives), et la qualité d'un récit final de formation en littératie, qui constituait le noyau de l'évaluation certificative finale<sup>9</sup>.

## 4. Résultats des analyses

### 4.1. Facteurs de différenciation

Les facteurs les plus significatifs pour dégager des parcours réflexifs différenciés se sont avérés les suivants :

- 1) un saut qualitatif manifeste dans le récit final de formation sur les plans : a) de l'analyse du chemin parcouru en termes de moments déterminants dans la progression intellectuelle, personnelle et professionnelle ; b) de l'élaboration d'un projet complexe en tant qu'enseignant de la littératie à l'école primaire ;

---

<sup>9</sup> Tous ces indicateurs ont été critériés et ont donné lieu à l'établissement de scores qu'il est impossible de détailler ici.

- 2) les compétences sémiotiques de départ et leur évolution plus ou moins marquée au fil de la formation ;
- 3) les états émotionnels exprimés face au fait de devoir produire des textes, la force et le degré d'investissement dans l'écriture (Reuter, 1998) ;
- 4) l'engagement dans les dispositifs et sa progression au fil des trois années.

De manière évidente, l'implication de l'étudiant dans les tâches collectives et individuelles de recherche, d'écriture, et d'expérimentation didactique, ainsi que plus profondément son rapport même à l'écrit, représentent des sources essentielles pour l'entrée dans de véritables démarches d'autonomisation de la conquête de savoirs.

## 4.2. Description des grappes

Voici d'abord les grandes tendances que l'on peut dégager :

- Grappe 1 (4 ét.) : les étudiants s'engagent volontiers dans l'écriture réflexive sans pour autant posséder au départ de hautes compétences sémiotiques. Leur première vision de la langue écrite est avant tout formelle. Ils modifient aisément cette représentation au profit d'une approche plus complexe qui incorpore la question du sens. Ils intériorisent les processus interactifs et réflexifs que la formation leur propose. Leur clé d'appropriation principale est la pratique lors des stages. Ils y transfèrent leurs acquis personnels liés à la formation en les adaptant de manière originale. Ils s'affilient aux fondements de l'intervention, selon un principe d'homologie et d'« adhérence » à ce qu'on leur propose.
- Grappe 2 (4 ét.) : les étudiants ont acquis un sentiment massif d'incompétence scripturale qui limite leur engagement dans les activités d'écriture. Focalisés sur une image réparatrice de l'enseignement de la lecture-écriture, ils reprennent à leur compte les pistes pédagogiques et didactiques instituées, comme une nouvelle doxa qu'ils aspirent à imiter dans leur pratique, selon un principe d'« absorption ».
- Grappe 3 (5 ét.) : les étudiants se définissent d'abord des objectifs de maîtrise personnelle en lecture-écriture et manifestent un souci métacognitif constant. Lorsque les activités ont donné de bons résultats pour eux-mêmes, ils décident de les adopter pour l'école primaire. Ils fonctionnent selon un principe d'« adhésion », qui consiste à décider si les pistes didactiques qu'ils vivent dans les dispositifs valent d'être transposées vers l'école primaire. Cette adhésion est dépendante de leur satisfaction en termes d'apprentissage propre.
- Grappe 4 (3 ét.) : les étudiants entretiennent un rapport privilégié avec l'écriture qu'ils vivent comme source d'évasion, d'expression de soi, d'introspection et de développement de la pensée. Les consignes d'écriture donnent lieu à un travail réflexif de haut niveau. Ils se construisent un projet didactique à partir d'une analyse à la fois ouverte et critique des démarches et des contenus qui leur sont proposés. On peut qualifier leur fonctionnement appropriatif sous le terme d'« adhérence », pour signifier le fait qu'ils acceptent le principe d'homologie de la formation tout en le passant au crible de leur questionnement.



- Grappe 5 (2 ét.): les étudiants s'engagent de façon minimale dans les dispositifs, sur le plan des interactions avec leurs condisciples, de l'usage régulier de leur portfolio et de l'écriture, tous types de textes confondus. Leur investissement étant faible, on mesure difficilement leur niveau réel d'appropriation des significations qu'ils sont capables de proposer. Nous parlerons en ce qui les concerne d'un principe de «résistance diffuse» ou de retrait.

Très clairement, l'analyse détaillée ultérieure des textes réflexifs valide la répartition préalable par grappes: celles-ci reflètent bel et bien des types de parcours.

Nous avons sélectionné les portfolios de Lara (Grappe 1), Pierre (Grappe 2), Joëlle (Grappe 3), Astrid (Grappe 4) et David (Grappe 5). Chacun de ces étudiants est représentatif de sa grappe, par des tendances et des problèmes bien marqués. Tous les cinq doivent assumer ou dépasser une tension, un problème ou une attitude paradoxale que nos dispositifs mettent à mal. Ainsi, Lara affirme des états émotionnels positifs dans l'écriture; mais la théorisation au-delà de la pratique lui pose longtemps problème. Pierre investit avec force l'écriture, qu'il idéalise au point de l'éviter au maximum, se sentant définitivement incompetent (en réalité, il possède de bonnes compétences langagières et la créativité ne lui fait pas défaut). Joëlle doit se libérer d'attitudes conformes pour développer un discours propre. Astrid s'interroge inlassablement, non sans anxiété, à propos de certaines questions philosophiques et didactiques: l'écriture n'est-elle pas avant tout une affaire privée et une question de don? Comment peut-on l'enseigner? David fuit, résiste, critique...

### 4.3 Interprétation des parcours

#### 4.3.1 *Derrière les variations sur le même thème, les modèles d'intervention didactique divergent*

Au départ d'un capital commun de significations instituées par les dispositifs et revisités au fil des multiples interactions sociales d'apprentissage, Lara, Pierre, Joëlle, Astrid et David ont poursuivi des développements conceptuels différents. Ceux-ci divergent notamment en raison des foyers sur lesquels les étudiants portent leur attention:

- Lara se focalise sur le développement de l'élève dans des activités étayées par l'enseignant et au travers desquelles il communique, réfléchit, s'engage et acquiert de l'autonomie. Peu à peu, sa vision de l'enseignement de la langue se fait résolument intégrative: les aspects du code sont incorporés dans des apprentissages plus vastes fondés sur des projets de classe. On voit ainsi émerger une conception qui articule les trois pôles de la triade enseignant/objets enseignés/élèves dans une dimension «démocratique».
- Pierre aussi s'inscrit globalement dans une visée développementale qui intègre la participation des élèves dans des «activités intelligentes». C'est le point de vue qui diffère: il se focalise davantage sur le rôle de l'enseignant. Variation aussi en ce qui concerne le type de pédagogie: si l'élève de Lara développe sa littératie à travers des activités sociales, celui de Pierre reçoit des possibilités de suivre son itinéraire propre et de développer une littératie singulière. La dyade maître/élèves représente ici un «focus» essentiel.

- Joëlle se démarque peu de ce qui se construit au cours des modules. Sa position dénote un souci de suivre un programme et des modes d'action pour devenir une enseignante performante. C'est avant tout la définition d'elle-même en tant qu'enseignante qu'elle cherche à construire.
- Astrid s'interroge inlassablement sur l'objet d'enseignement lui-même. Lire, écrire, surtout écrire : de quoi s'agit-il ? Pourquoi est-ce si difficile ? Comment inventer des activités qui balisent la progression des élèves tout en respectant leur liberté et leur singularité, étant donné que l'écriture nous révèle aux autres et à nous-mêmes ? La triade enseignants/objets/élèves est prise en compte comme chez Lara, mais avec une focalisation marquée sur la relation de l'élève à l'objet (c'est plus précisément la dyade personne/objet qui retient son attention).
- David reproduit *in fine* les discours institués comme s'ils tombaient sous le sens, tout en contestant fortement l'exigence d'implication de nos dispositifs. On ne peut pas identifier chez lui un véritable projet d'enseignant à la fin de la formation, autre que la sélection de « recettes » à appliquer.

Variations sur le même thème ? Rien n'est moins sûr. Des systèmes de valeurs particuliers colorent les significations créées : entre la classe de Lara où interagissent des enseignants et des élèves partenaires, l'individualisation des apprentissages rêvée par Pierre ou les objets didactiques mouvants d'Astrid, ce sont peut-être des projets éducatifs bien différents qui se profilent sur fond de références didactiques communes.

#### 4.3.2 *L'acceptation du principe de l'homologie conduirait à une pensée plus autonome*

Lara construit l'idée de « partenariat » avec les élèves : elle s'est elle-même inscrite en tant que participante très active dans les dispositifs, et c'est selon un principe d'homologie possible avec ce qu'elle y vivait qu'elle a progressivement formulé son projet didactique. De son côté, Astrid, à force d'autoréflexivité, conçoit l'écriture non plus simplement comme un don, mais comme un objet qui peut se travailler et se perfectionner. Elle élabore une vision de l'apprentissage de la littérature qui dépasse une simple question de compétences : il y va aussi de la relation de l'individu avec l'écrit. Celle-ci doit être stimulée, entre autres par des interactions sociales constructives. Or ce n'est que progressivement qu'elle a accepté de tirer parti des interactions avec ses condisciples, après une phase où elle mettait en cause leur bien-fondé, tentant de protéger son rapport intime à l'écriture. Dans ces deux cas, les étudiantes s'emparent clairement de propositions didactiques parfois perturbantes vécues dans les dispositifs pour les incorporer dans leur projet professionnel.

Pour Joëlle, les prescriptions pour enseigner se trouvent dans le dispositif : il s'agit de les éprouver et puis de faire le point. Elle les fait siennes pour autant qu'elle puisse leur conférer une validité. Pierre se focalise fortement sur la tâche de l'enseignant ; il « s'autoprescrit » des modes de faire, des principes d'action à suivre. Or nous avons découvert qu'il se positionnait d'emblée par rapport à une image réparatrice de l'enseignant, et qu'il prenait à son compte toute proposition didactique pourvu qu'elle aille dans ce sens : pouvoir assurer lui-même un jour un enseignement plus adéquat que celui qu'il a connu dans son histoire d'élève. David semble en attente de prescriptions et de principes à appliquer, mais il ne parvient pas à s'engager dans le

processus expérientiel à partir duquel il pourrait adopter une attitude d'analyse, de critique et de décision réfléchie.

Nous venons d'opérer deux regroupements : dans le premier (Lara et Astrid), l'engagement dans les démarches d'appropriation se fonde sur ce que nous avons métaphoriquement appelé un principe d'« adhérence » (teintée de résistance critique chez Astrid) aux dispositifs. Dans le second, c'est davantage un principe « d'adhésion » qui est à l'œuvre, avec des nuances (accord immédiat chez Pierre, décision réfléchie chez Joëlle, et admission passablement agacée chez David).

Si l'on compare les significations construites par Lara et Astrid avec celles des autres étudiants, on constate qu'elles incorporent toutes deux dans leur projet professionnel, à travers un discours original, davantage de notions psychologiques et pédagogiques utiles à la didactique de la lecture-écriture – l'une à partir de ses pratiques de stages surtout, et l'autre d'abord par la voie de la théorisation – telles que : la construction sociale de la motivation, l'ouverture aux affects au-delà de la notion de compétences, la dynamique des contraintes et du plaisir dans l'apprentissage, le rôle de la coopération au sein de la classe. Or ces deux étudiantes s'impliquent dès le départ fortement dans les dispositifs. Tout ce qu'elles élaborent peu à peu dans leur discours réflexif propre s'est trouvé, à un moment ou l'autre, directement aux prises avec ce qu'elles vivaient dans les tâches. Très vite, les dimensions affectives et motivationnelles de la lecture et de l'écriture entrent dans leurs préoccupations. Leur volonté est de progresser dans ces domaines, pour pouvoir les enseigner et pour mieux se connaître elles-mêmes : en entrant de plain-pied dans les dispositifs de formation, elles trouvent une adéquation entre un projet d'autoconstruction et un projet d'appropriation professionnelle.

Joëlle, Pierre et David, qui vont moins loin dans la réélaboration de significations professionnelles, n'entrent pas dans ce principe d'homologie. Joëlle investit sans doute l'écriture comme un outil pour progresser et améliorer ses performances. Mais son attitude face aux dispositifs et aux contenus reste plus distante. L'homologie ne fonctionne pas vraiment ; elle observe, garde du recul, analyse, prend position. Sans tirer de conclusion hasardeuse, on constate en tout cas qu'elle ne recrée pas véritablement de significations originales. Avec Pierre, le principe d'homologie ne peut pas réellement fonctionner : il risquerait, en s'impliquant trop notamment dans les tâches académiques d'écriture, de confirmer à ses yeux son incompétence d'auteur (« Écrire restera toujours une contrainte pour moi. »), voire d'étudiant (« Dans les interactions, je n'ai pas grand-chose à apporter à mes condisciples en ce qui concerne l'écriture. »).

L'analyse des traces d'opérations mentales dans les discours révèle que Lara et Astrid, par rapport à Pierre, David et même Joëlle, utilisent une palette plus large de possibilités réflexives (Astrid surtout) : toutes les deux s'emploient à déconstruire et reconstruire les significations qui leur sont proposées – en empruntant des voies différentes (une voie narrative souvent chez Lara, et une voie plus argumentative-explicative chez Astrid).

### 4.3.3 Une question de « rapports à »

Comme l'explique Zivailoff (1998) dans son introduction à l'ouvrage de Vygotski consacré à la psychologie des émotions, « le tumulte des émotions dans chaque individu ne fonctionne pas à vide mais dans un rapport au jalonnement du temps historique toujours repensé, enrichi, renouvelé par la mémoire » (p. 31).

On peut constater que le positionnement énonciatif des étudiants varie, tout comme leur rapport au temps varie simultanément, en liaison avec le type d'engagement consenti dans les dispositifs. Pierre n'assume pas l'homologie, avons-nous dit, mais quand exactement ? Lorsqu'il omet de nous remettre ses textes poétiques, néglige la consigne d'écrire sur sa pratique après coup, traite son portfolio avec désinvolture, etc. C'est lorsque les tâches l'impliquent en tant qu'étudiant ou personne biographique susceptible de porter un autre regard sur son histoire propre qu'il les évite. Par contre, il se projette volontiers dans l'avenir professionnel. Avec lui, c'est presque toujours le « je » enseignant qui s'exprime. C'est lorsqu'il assume cette posture énonciative que ses textes acquièrent une cohérence discursive. Ses visées didactiques prennent alors des allures prescriptives proches de nos propositions, avec un renforcement de la « doxa ». On est loin de la transformation des significations par Lara ou Astrid.

David, qui s'engage au minimum dans les consignes et refuse d'entrer dans l'homologie, nous reformule nos préceptes à la fin de la formation jusqu'à la caricature. Son cas est de loin le plus problématique : ce qui est stratégie de contournement chez Pierre, qui endosse la posture du futur enseignant pour pratiquer en définitive des démarches réflexives plus soutenues, se révèle chez David stratégie de fuite et de non-implication. Il n'assume ni la posture de l'étudiant, ni celle de la personne, ni celle du professionnel ; et nous remarquons au passage à quel point le temps de cette formation a semblé étiré et interminable à cet étudiant qui ne se découvre finalement que les bribes d'une histoire, n'émet que des principes généraux pour l'avenir et exprime son intense frustration dans le présent.

Les « postures énonciatives », que nous avons instituées comme un outil formatif à travers la « triade du je », sont ainsi diversement assumées, et cela notamment en raison du rapport des étudiants aux objets de savoir et aux tâches : ainsi, Lara et Astrid assument volontiers les trois postures, répondant aux consignes qui les interpellent aux trois niveaux ; Joëlle s'en tient assez longtemps au « je » de l'étudiante qui s'interroge sur ce qu'elle apprend avant de s'investir dans un questionnement plus professionnel ; Pierre se projette (trop vite) dans le métier.

Ces postures du « je » déterminent (et sont déterminées par) des rapports différents au temps. Le temps raconté par Lara dans ses textes réflexifs commence souvent bien avant sa formation (souvenirs de sa scolarité, projet longuement mûri de devenir institutrice) ; Astrid se présente comme une individualité depuis toujours singulière et poursuivant une quête permanente ; Joëlle se raconte peu, elle vit la formation au présent et accomplit son devoir d'étudiante en réalisant les tâches au fur et à mesure qu'on les lui propose ; Pierre se définit en fonction d'un devenir social ; et David est incertain.

Ces postures, ces rapports aux savoirs, à soi-même et au temps s'expriment entre autres dans les types de modalisations : appréciatives et déontiques le plus souvent chez Lara et Astrid, qui vont de la centration sur soi vers la recherche de principes justes et pertinents pour enseigner ; logiques chez Pierre dont le discours abonde de « il faut », « l'enseignant doit » pour marquer le souci d'émettre des lois à appliquer, et davantage pragmatiques chez Joëlle, soucieuse de concevoir un modèle concret d'enseignant performant. Le tableau 4 permettra de comparer les grandes tendances des parcours réflexifs de ces étudiants, représentatifs de grappes distinctes ; nous explorerons encore cette comparaison dans notre partie conclusive.

**Tableau 4**  
**Des parcours réflexifs ou des processus de subjectivation distincts**

Catégories de la subjectivation	Grappe 1 : Lara	Grappe 2 : Pierre	Grappe 3 : Joëlle	Grappe 4 : Astrid	Grappe 5 : David
Mode d'appropriation	Expériences didactiques	Programmation didactique	Tâches académiques	Écriture en elle-même	Retrait
Mode d'investissement	Adhérence Homologie	Absorption de la <i>doxa</i> instituée	Adhésion selon le degré personnel de satisfaction	Adhérence Homologie réfléchie	Résistance diffuse
Postures énonciatives et modalisations	Triade du je Appréciatif et déontique	Je enseignant Logique	Je étudiante Pragmatique	Triade du je Appréciatif et déontique	« Je » peu investi Appréciatif
Type de réflexivité	Compréhensive	Prescriptive	Pragmatique	Herméneutique	Retrait
Objets didactiques créés	L'enfant partenaire dans la classe de lecture-écriture	L'enseignant réparateur au service des trajectoires de chaque enfant	La triade enseignant – matière – enfant (enseignant performant)	Le rapport de l'enfant à l'écrit médiatisé par l'enseignant et les pairs	Reproduction des discours institués par la formation (recettes)

## Conclusion – Perspectives pour la formation

Voici, en guise de pistes conclusives, trois propositions pour la formation que cette recherche nous inspire.

### Explorer des formes diverses d'intelligence réflexive

Lara se concentre sur les contenus issus de la formation qui lui paraissent applicables dans la classe primaire. Sa manière de narrer les tâches, de faire le point sur le déroulement de ses activités, de mettre les événements en récit avant de chercher à en tirer profit témoigne de cette forme de réflexivité. Sa démarche réflexive est avant tout compréhensive (expérimenter pour soi, l'analyser, le traduire dans l'action professionnelle). Astrid applique des processus de déconstruction des significations ; son questionnement est cyclique, « généalogique » : d'où viennent les significations offertes, que disent-elles au juste ? Que peut-on en faire pour soi et pour sa pratique ? Ce type de questionnement l'amène fréquemment à se prendre elle-même comme foyer d'attention : que construit-elle, pourquoi, d'où ses idées lui sont-elles venues ? Elle se concentre ainsi à la fois sur des produits, sur des processus de production d'idées et sur des processus d'autorégulation de sa pensée. On peut parler ici d'une réflexivité interprétative ou herméneutique, ouverte à l'inférence, proche de la démarche de Lara, mais davantage orientée vers le savoir intellectualisé. Ces deux formes de subjectivation se complètent, l'une s'exerçant sur le pôle de l'agir et l'autre sur celui de la conceptualisation. Pierre pratique une réflexivité davantage prescriptive en se projetant dans l'avenir professionnel ; il interroge relativement peu les significations données pourvu qu'elles correspondent à son projet. Un tel système pourrait se faire plus perspectiviste : quelles seront les implications possibles des actions que l'on projette ? Quels changements concrets pourraient-elles initier ? Joëlle opère un questionnement pragmatique qui porte sur la validité des significations proposées afin d'envisager leur faisabilité. Cela l'amène à questionner les produits façonnés au fil des modules, à pratiquer fréquemment des opérations de délibération ou de reformulation.

Comprendre, inférer, déconstruire, mettre en perspective, valider : voilà diverses formes d'«intelligence réflexive» qui président à la subjectivation des savoirs. Ces formes entraînent tout un cortège d'opérations mentales et langagières, parmi lesquelles les manières de modaliser le discours (voir tableau 1). Porter des jugements de valeur, émettre des règles, rechercher des lois, suggérer de nouvelles normes, apprécier la pertinence d'une proposition représentent autant de façons d'élaborer des savoirs utiles à l'action pédagogique et didactique.

## Instrumenter l'entrée dans la discursivité

L'identification de ces formes dans les parcours peut offrir une piste méthodologique pour rendre accessibles aux étudiants des démarches réflexives diversifiées. En s'inspirant des modes réflexifs compréhensif, herméneutique, prescriptif/perspectiviste et pragmatique, on peut systématiser l'enseignement des actes langagiers (types de modalisations du discours, manières d'intégrer les enjeux énonciatifs, etc.) et des actes réflexifs (types d'opérations relatives aux produits, aux processus de production et à la régulation de ces processus), pour aider chaque étudiant à élargir sa propre filière d'appropriation/subjectivation. Il y a là, à notre sens, une piste à explorer pour accompagner les étudiants dans l'amorce de leur développement professionnel<sup>10</sup>.

Ainsi, un enjeu central de la formation consiste à instrumenter – et non à instrumentaliser<sup>11</sup> à outrance – l'écriture réflexive au profit de la quête de sens. Cette instrumentation doit pouvoir favoriser l'investissement de l'étudiant dans la discursivité, dans l'exploration du langage au service d'une pensée critique et créative davantage que la seule maîtrise de «techniques» d'écriture réflexive. Il est essentiel que l'étudiant puisse brouillonner, commettre des maladresses linguistiques, chercher sa cohérence de sujet et d'acteur en triturant les mots et les significations. Dans un premier temps, ce travail discursif se produit en lien avec le contexte des tâches, avec les tensions que l'on met à plat et discute, avec les attentes des uns et des autres. Les démarches d'appropriation se déploient alors dans des structures sociales orientées de manière attentive et bienveillante vers le développement de chacun, à partir de là où il se trouve, en stimulant une dynamique de centration et de décentration, d'accueil, d'expression et de transformation de soi au contact des voix d'autrui (les discours de pairs et d'experts). Dans un second temps, ce travail est censé se poursuivre à travers les autorégulations de la pensée par le sujet apprenant. C'est un processus lent, discontinu, qui se déploie à travers des moments de stagnation et des sauts qualitatifs fulgurants ; un processus qui peut-être se poursuivra encore, nous l'espérons, au-delà même du temps de la formation.

## Penser la subjectivation en liaison avec l'objectivation

Dans l'introduction de cet article, nous avons signalé que nous distinguons entre «appropriation» et «subjectivation». L'appropriation des dispositifs suggérés par la formation s'est révélée dans des activités innovantes de littératie menées par la majorité des étudiants au cours

---

10 Une modélisation didactique des instruments réflexifs et discursifs dans une perspective interactionniste est actuellement en cours. Quant aux dispositifs institués à la suite de notre recherche collaborative, ils font l'objet d'un ouvrage destiné aux formateurs d'enseignants en lecture-écriture (Vanhulle et Schillings, 2004).

11 Par rapport au terme «instrumenter», celui d'«instrumentaliser» indique à notre sens une tendance à accentuer excessivement la dimension technologique de la formation. Cette distinction peut donner lieu à un important débat qu'on n'abordera pas ici.

de leurs expériences de stage. Elle apparaît en somme dans des «savoirs-en-acte». Quant à la «subjectivation» des savoirs professionnels et didactiques, elle consiste à poser un regard à la fois personnel et distancié sur ces discours et leurs applications ou implications pratiques. Ceci nous conduit, pour terminer, à adjoindre à la notion de «subjectivation» son correspondant dialectique, la notion d'«objectivation».

Le rôle du formateur est d'instrumenter utilement les démarches de subjectivation/objectivation en veillant à maintenir un cadre théorique cohérent par rapport aux orientations novatrices issues de la recherche en didactique de l'écrit. Nos analyses des processus subjectifs du traitement des savoirs professionnels, effectuées à des fins de recherche fondamentale, nous suggèrent que les démarches réflexives engagées à travers l'écriture et le portfolio individuels se doivent d'être complétées par des entretiens oraux de recadrage animés par le formateur, sous peine de manquer le coche : l'élaboration authentique de projets professionnels par les étudiants ne garantit pas à elle seule le changement futur des pratiques dans les classes de français ; elle se doit d'être «guidée de l'arrière». C'est le but du «formatage interactif des tâches» d'opérer les recadrages nécessaires, en organisant des séances de travail inscrites dans les conceptions, croyances, questions exprimées par les étudiants au fil de leurs discours. Les portfolios servent dans ce sens d'instruments de visibilité et, donc, de possible régulation par le dialogue, l'exploration des tensions et la relance permanente du travail de (re)conceptualisation didactique.

## Références

- Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation. Éducation et formation. Biennales de l'éducation* (p. 61-86). Paris : Presses universitaires de France.
- Barré-De Minac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Bernié, J.P. (1998). Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (p. 155-197). Presses universitaires de Bordeaux.
- Bottomley, D., Henk, W. et Melnick, S. (1998). Assessing children's views about themselves as writers using the Writer Self Perception Scale. *The Reading Teacher*, 51(4), 286-296.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M. (1999). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 209-220). Paris : La Dispute.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Clot, Y. (dir.). (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Dominicé, P. (2001). La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives* (p. 277-291). Bruxelles : De Boeck.
- Hayes, J.R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat et A. Pélissier (dir.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 51-101). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, D. (2001). *Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête Pisa 2000. Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale, n° 13-14*. Liège : Publications du SPE, Université de Liège.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalité scolaire, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Moro, C., Schneuwly, B. et Brossard, M. (dir.) (1997). *Outils et signes, perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne : Peter Lang.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Revue Linguistique et didactique des langues*, 177, 11-24.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Points.
- Sarig, G. (1996). Academic literacy as ways of getting-to-know : What can be assessed. In M. Birenbaum et F. Dochy (dir.), *Alternatives in assesment of achievements, learning processes and prior knowledge* (p. 161-169). Boston/Dordrecht/London : Kluwer Academic Publishers.
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.P. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schön, D.A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (1998). Des « transactions » du lecteur aux « Cercles de lecture ». Littérature et interactions sociales à l'école primaire. *Éducation et recherche*, 20(2), 216-237.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), 651-674.
- Vanhulle, S. (2001a). Littératie : un néologisme indispensable ? *Caractères*, 5, 40-43.
- Vanhulle, S. (2001b). Le portfolio, un instrument au service de la littératie des futurs enseignants. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve 2000* (p. 523-529). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2002a). *Des savoirs en jeu au savoir en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Liège.
- Vanhulle, S. (2002b). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance. *Spirale*, 29, 123-143.
- Vanhulle, S. (2002c). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 227-246). Paris : Presses universitaires de France.
- Vanhulle, S. (2002d). Les tâches : des artefacts culturels. In *Actes du Colloque de la DFLM*. Septembre 2001. *Les tâches et leurs entours*. (Cédérom). Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Vanhulle, S. (2004). Entre interactions sociales et démarches réflexives singulières, le portfolio comme outil de professionnalisation. In J.C. Kalubi et G. Debeurme (dir.). *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants* (p. 83-111). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Vanhulle, S. et Schillings, A. (2004). *Des dispositifs pour former des enseignants de lecture-écriture : portfolio, interactions sociales et démarches réflexives*. Bruxelles : Labor.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage* (Trad. par F. Sève, 3<sup>e</sup> édition). Suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski* par J. Piaget. Paris : La Dispute (1<sup>re</sup> édition 1985).
- Wertsch, J.V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale. L.S. Vygotski et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 139-168). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J.V., Del Rio, P. et Alvarez, A. (dir.) (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge : University Press.
- Zavialoff, N. (1998). Actualité de perspectives de la notion vygotkienne de transformisme. Introduction à l'ouvrage de Vygotski. In L.S. Vygotski (dir.), *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique* (p. 5-93). Paris : L'Harmattan.



