

Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir

(Talking with future practitioners' discourses)

Vanhulle, Sabine

Univ. De Genève. Section des Sciences de l'éducation.

UNIMAIL. Boulevard Pont d'Arve, 40. 1211 Genève

sabine.vanhulle@unige.ch

Recep.: 18.02.2013

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2013), 19; 37-67] Acep.: 05.09.2013

Notre instrument d'analyse des discours vise à décrire et comprendre les processus à l'œuvre dans la construction de savoirs professionnels chez les futurs enseignants. Nous en présentons les fondements théoriques et les défis méthodologiques qui en découlent : comment cerner le rapport entre langage et appropriation de savoirs, entre création de sens et développement ? C'est l'objet de cette contribution.

Mots-Clés : Savoir professionnel. Écriture. Interaction orale. Analyse critique des discours. Herméneutique. Développement.

Nuestro instrumento de análisis de los discursos pretende describir y comprender los procesos en la construcción de conocimientos profesionales en los futuros profesores. Presentamos las bases teóricas y los desafíos metodológicos que derivan: ¿cómo acotar la relación entre el lenguaje y la apropiación de los conocimientos, entre la creación del sentido y el desarrollo? Ese es el objeto de esta contribución.

Palabras Clave: Conocimiento profesional. Escritura. Interacción oral. Análisis críticos de los discursos. Hermenéutica. Desarrollo.

Diskurtsuen analisirako gure tresnak helburu du etorkizuneko irakasleen jakintza profesionalak eraikitze-bidean dauden prozesuak ulertzea eta deskribatzea. Horri loturiko oinarri teorikoak eta erronka metodologikoak aurkezten ditugu : nola zedarritu edukiaren jabekuntzaren eta hizkuntzaren arteko harremana ? Nola zentzua sortzearen eta garapenaren artekoa ? Horixe genuke ekarpen honen xedea.

Giltza-Hitzak: Ezagutza profesionala. Idazkera. Ahozko elkarrekintza. Diskurtsuen azterketa kritikoak. Hermeneutika. Garapena.

INTRODUCTION

Nos dispositifs de formation d'enseignants des ordres primaire et secondaire privilégient le discours, écrit et oral, comme instrument de réflexivité au service de la construction de savoirs professionnels - et, au-delà, d'un « soi professionnel ».

Cela entraîne deux types de questions de recherche. Les unes renvoient à des processus d'appropriation de savoirs : en quoi la mise en discours d'apprentissages réalisés au fil de la formation et des stages soutient-elle cette appropriation ? Quels savoirs professionnels s'énoncent ? Comment des consignes, des dispositifs, des genres textuels spécifiques influent-ils sur leur production ? Dans quels univers de référence s'inscrivent ces textes ? Quelle place font-ils aux expériences, aux situations de travail, aux concepts scientifiques ? L'analyse pointue des contenus des discours apporte des réponses à ces questions.

Les secondes questions concernent des processus de développement : il est alors question du « soi » d'une personne qui se construit dans son projet professionnel à travers l'exercice de ses capacités réflexives, dans la mise en discours de sa pratique, que des concepts qu'elle s'est appropriés lui permettent de mieux saisir. Cela présuppose que le langage, en s'actualisant dans des discours oraux ou écrits, constitue le support même de la « transformation des structures cognitives, affectives, motrices... des sujets à partir de leurs expériences de travail » (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010, p. 11). Il est moins aisé de répondre scientifiquement à ces questions, car elles renvoient à des processus peu visibles, que l'on peut inférer mais non décrire empiriquement.

De fait, la nature et les processus de ce rapport supposé entre langage et développement restent encore impensés : tant en termes épistémologiques qu'en termes d'outils de recherche - qu'entend-on par développement, et comment l'appréhender empiriquement ? Cette problématique se situe à l'intersection des sciences du langage et des sciences de l'éducation.

Elle pose de manière cruciale la question suivante : quelle méthode scientifique d'analyse des discours peut aider à cerner le rapport entre langage et appropriation de savoirs, entre création de sens et développement ? C'est l'objet de cette contribution.

Nous prenons appui sur notre propre grille d'analyse des discours d'apprentissage professionnel (ADAP). Nous en présentons d'abord les enjeux et fondements théoriques, puis les catégories d'analyse qui en découlent. Ensuite, nous discutons les conditions d'utilisation d'un tel outil pour le chercheur. Enfin, nous terminons par les perspectives qu'elle permet d'explorer pour la recherche et pour la formation.

1. LES ENJEUX DE RECHERCHE

1.1. Le discours, carte ou territoire du développement ?

Les discours que nous analysons à des fins de recherche, sont avant tout des textes sollicités à des fins de formation : dit de manière simplifiée, ils doivent « faire des liens entre théorie et pratique », entre les savoirs de référence acquis dans le contexte académique et les expériences menées dans le milieu de travail. Ce sont des textes écrits et versés par les étudiants dans des dossiers de type portfolios, ou ce sont des textes oraux produits au fil d'interactions avec leurs formateurs universitaires et de terrain¹. Ils sont donc produits à l'intérieur de cadres et de dispositifs plus ou moins ouverts et plus ou moins contraints, qui se donnent pour finalités explicites le développement des personnes en formation, de leurs savoirs, de leur soi socioprofessionnel.

Ces finalités assignées à la production de discours posent de réels défis à la recherche : qu'est-ce qui se développe ? La personne, ses savoirs, ou ses capacités discursives dans le cadre donné ? Et la méthodologie ADAP, que vise-t-elle à comprendre ?

Questions cruciales, car le discours n'est pas un reflet de la réalité même s'il renvoie forcément à celle-ci. Les liens qui vont des mots aux choses, des sujets parlants aux objets du monde, et vice versa, ne sont pas des liens directs ou immédiats. Autrement dit, les textes des étudiants ne nous donnent pas un accès direct aux compétences qu'ils mobilisent dans les situations réelles de travail. Mais ils nous fournissent des indicateurs d'appropriation des savoirs que de telles compétences doivent intégrer ; et ils permettent d'inférer le sens que les étudiants attribuent à l'agir professionnel vers lequel ils s'orientent.

Quels sont ces indicateurs, et quelles analyses permettent ces inférences de sens ? C'est ce que nous allons discuter pour commencer.

1.1.1. Plus qu'une simple activité communicative et expressive

Faire dire, faire écrire en formation à propos de ses expériences et des savoirs ou apprentissages qui en découlent, c'est installer une médiation langagière – externe par la consigne, interne par la manière dont la personne s'approprie la consigne. Mais de quelle nature est cette médiation ?

Elle ne se limite pas à un usage communicationnel et expressif du langage pour objectiver des expériences avec l'appui de notions ou de théories. Communiquer l'expérience, exprimer comment on la vit et interprète, l'analyser avec des concepts

1. Il s'agit d'enseignants en formation pour les ordres primaire ou secondaire, dans la phase de formation qui comporte des stages ou une insertion en emploi à temps partiel. Nous utilisons les abréviations suivantes : EF pour enseignants en formation, S pour superviseurs universitaires et T pour tuteurs de terrain.

scientifiques, bref, la formaliser dans une forme écrite ou graphique, cela ne transforme pas *de facto* l'expérience en connaissance.

La nature de cette médiation est plus complexe, car elle engage la personne dans un travail de sémiotisation. Ce travail consiste à élaborer, dans l'usage de signes, un rapport de sens entre soi et le monde ; à configurer son inscription propre dans des situations, des interactions, une durée, une histoire, des cadres, des circonstances ; à apprécier ses possibilités d'action, de transformation, d'épanouissement, etc. Les textes ne sont pas des manifestations d'une pensée déjà aboutie qu'ils ne feraient que « mettre en mots » ! Prenant appui sur ces fonctions psychologiques que sont la mémoire, les affects, le raisonnement, la réflexivité, ce sont des constructions. Ces constructions sous forme de textes constituent les outils dans lesquels ces fonctions interagissent et se transforment mutuellement, et c'est ce qui engendre des développements mentaux « à la hausse » (Schneuwly, 2002 ; Vygotski, 1934/1997).

1.1.2. Une activité sémiotique

C'est ce travail de sémiotisation que l'ADAP veut décrire et comprendre. Du coup, l'objet de l'analyse des discours, c'est d'abord le discours comme processus de sémiotisation.

Sa méthode se base forcément sur des indicateurs langagiers, qui permettent entre autres d'identifier des opérations réflexives - délibérer, juger, trier, analyser, soumettre à enquête, douter, se positionner, choisir, décider, etc. (Vanhulle, 2005, 2009) – qui s'actualisent dans des formes énonciatives. En répondant à une consigne du type « faites le bilan de vos apprentissages, parlez-nous de votre trajectoire de développement professionnel » (Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011), la plupart des enseignants en formation (EF) cherchent à créer du sens bien au-delà du traitement neutre et détaché de simples concepts acquis dans leur formation académique.

Or, une partie de ce sens en quête de lui-même au fil du texte, échappe à l'analyse du discours. Pourtant, il est au cœur de la méthodologie.

L'ADAP n'est alors plus seulement descriptive, mais herméneutique – dialogue de co-construction du sens entre un chercheur et un texte. Et les indicateurs, linguistiques ou textuels, deviennent des témoins du travail de sémiotisation dans lequel les personnes configurent leurs savoirs – et leur soi - de professionnels en devenir. Cela nous amène à intégrer dans la grille, en plus d'indicateurs de la réflexivité exercée dans le traitement de savoirs, des indicateurs relevant du processus d'énonciation subjective.

Ce n'est pas tout. On peut supposer – et espérer, puisque le cadre est formatif – qu'en élaborant du sens à propos de ses apprentissages et de l'activité professionnelle, l'EF « régule » peu à peu : ses conceptions de cette activité avec les savoirs qui la fondent, mais aussi les valeurs et les normes, notamment éthiques qui

la régissent ; ses actions, au fil de ses expériences de stage ou d'emploi ; ses motivations à s'y engager, ses manières de s'y sentir et situer, ses émotions face aux situations qu'il ou elle rencontre, etc. Les discours devraient nous donner aussi des indicateurs de ces régulations (sémiotisées en tant qu'elles sont effectives ou projetées).

Un détour nous semble à présent nécessaire pour mieux saisir notre objet de recherche, qui renvoie à la sémiotisation de l'expérience : de quoi s'agit-il ? Qui parle ? Où est la « personne » ? Quel statut l'ADAP confère-t-elle au discours ?

1.1.3. L'expérience redoublée

Ancrée dans la remémoration, tournée vers le passé pour concevoir un devenir, inscrite dans le corps et les traces de l'agi, du senti ou du subi, l'activité sémiotique réside dans le redoublement de l'expérience, et cette mise en mots de l'expérience implique un certain niveau de généralisation et d'abstraction. Le discours fait de l'expérience vécue et remémorée – donc relue – une expérience de l'expérience (Vygotski, 1930 /2003).

Cependant, les affects, les désirs, le flux des événements continuent à pénétrer le discours si celui-ci poursuit une création de sens au-delà d'une formalisation strictement académique. Sans ce travail du sens, les significations données à l'expérience pour répondre à des demandes des formateurs, et la traduction de ces significations en « savoirs professionnels », se confondraient avec une « réification » (Honneth, 2007), avec une rupture entre la vie et le langage, entre les situations et le savoir qui a en émergé.

Bref, le discours sur l'expérience n' « est » pas l'expérience et l'énonciateur du discours n' « est » pas la personne de l'expérience, mais il fonctionne selon un principe de redoublement dans et par des systèmes de signes. Cela se réalise dans une sorte de mise en abyme : une personne délègue à un « je » linguistique, dans une forme de discours, la reconfiguration de son expérience. Dans la foulée des travaux de Mead (1934/2006), on peut dire que le discours en « Je » sert de véhicule à la constitution du « soi » dans sa facette de sujet - social par définition – et non dans sa facette d'objet dans le monde (voir Bota, 2008). Nous y reviendrons au point 1.2.2.

Nos indicateurs proposent donc des repères pour saisir ce travail de sémiotisation tel qu'il se déploie dans les discours, et à l'intérieur du dispositif social qui l'encadre. Ces discours sont des textes : des unités de production verbale qui véhiculent un message linguistique organisé étant donné le contexte et le dispositif de formation ; ils tentent de produire sur leurs destinataires - des formateurs, en l'occurrence - des effets de cohérence (Bronckart, 1996, p.137). Ce sont des mises en représentation des expériences traversées et des apprentissages réalisés – des schématisations, dans les termes de Grize (1986), destinées à obtenir l'adhésion des interlocuteurs.

Pour reprendre l'expression d'Alfred Korzybski (1933/2007), la carte n'est pas le territoire : on ne peut mieux dire. Nous avons affaire à des textes forcément sélectifs, adaptés aux attentes du dispositif, balisés par des références, formulés dans des formats particuliers de communication. Néanmoins, nos repères pour les analyser tendent à témoigner de la dimension humaine et vitale qui les traverse. Objets jetés par des personnes hors d'elles-mêmes, ces textes restent vivants ; nos indicateurs veulent en dresser la carte. Ils n'en sont pas moins des territoires remplis de mystères, de sens toujours en friche.

Ainsi, ils appellent le dialogue. Il s'agit de les traiter comme des œuvres. Produits d'une activité souvent intensément engagée, créative et critique, de recherche et de création de sens, ils se tissent dans les méandres des mots en quête de cohérence sémantique, mais aussi en quête de validation par des lecteurs-formateurs et évaluateurs : à l'intérieur de mondes représentés. Ces discours sont éminemment incarnés, ils exigent de leurs auteurs un engagement.

Celui-ci se concrétise dans l'usage de genres discursifs forcément conjoints à la situation de production (étant donnés les types de consignes, référentiels, contraintes évaluatives, etc.).

1.1.4. Discours conjoints, genre réflexif

Nous considérons que :

1. le redoublement de l'expérience dans le langage est médiatisé par l'usage des genres discursifs dans lesquels l'énonciateur s'engage ;
2. cette sémiotisation se produit au sein de mondes représentés, ou mondes sociaux de connaissances ;
3. celles-ci sont délimitées en termes de lois, de normes, de valeurs, d'appréciations subjectives (Habermas, 1987).

Pour Bronckart, les types de discours sont « des configurations particulières d'unités et de structures linguistiques » (Bronckart, 2001, p. 150) qui peuvent entrer dans la composition de tout texte. Ils traduisent des mondes discursifs, « c'est-à-dire des formations sémiotiques organisant les relations entre les coordonnées du monde vécu d'un agent, celles de sa situation d'action et celles des mondes collectivement construits » (Id.).

Le contenu sémiotisé peut s'organiser de quatre manières différentes, selon que : 1) la sémiotisation de l'agir se fonde, soit, sur un ancrage temporel dans la situation d'action proprement dite (monde discursif du raconter), soit, sur la distanciation temporelle par rapport à cette situation d'action (monde discursif de l'exposer) ; 2) l'agent, tel qu'il se présente dans le contenu sémiotisé, est impliqué (son rôle dans la situation d'action est sémiotisé) ou non (le discours se présente alors comme autonome). Quatre combinaisons sont possibles : le raconter impliqué, ou *récit interactif*, le raconter autonome, ou *narration* ; l'exposer impliqué, ou *discours interactif* ; et l'exposer autonome, ou *discours théorique* (Bronckart, 2001).

Dans nos dispositifs, les consignes amènent de manière privilégiée à la mise en récit écrite ou orale de l'expérience en milieu de travail. Mais la forme induite par les consignes est particulière : au « raconter » se combine l' « exposer ». Même autonome, la narration de l'expérience reste reliée aux situations et elle comporte une allure interactive – avec des manifestations d'adressage aux formateurs-évaluateurs. De la même façon, l'exposé est forcément impliqué parce qu'attaché à l'expérience. Et même si un usage des savoirs de référence, plus théorique-autonome, est attendu des étudiants lorsqu'il analysent leur pratique, la formulation qu'ils en font incorpore plutôt des concepts ou des notions sans nécessairement les dénommer scientifiquement.

Ces caractéristiques – parmi d'autres dont nous ne traitons pas ici - composent ce que nous nommons le genre réflexif, genre discursif de type académique dans des formations qui se veulent professionnalisantes. Ce genre conserve l'ancrage dans les situations d'où émergent des savoirs professionnels formalisables et partageables, dans un mixage souvent subtil d'éléments narratifs et d'éléments conceptuels, comme dans l'extrait suivant :

La motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève, son pouvoir et le support social (...) J'ai suggéré aux élèves après quelques cours où nos relations se détérioraient de faire le point sur ce qu'ils me reprochaient. (...). A mon grand étonnement, ils n'ont pas hésité à s'exprimer. Il s'est avéré, entre autres, que la méthode déductive que je leur proposais leur posait beaucoup de difficultés d'adaptation et qu'ils préféraient une méthode inductive. Je me suis alors davantage orientée vers ce type de pédagogie et ils ont été très étonnés mais ravis que je tienne compte de leur remarque (...). (Laure, enseignante en formation pour le degré secondaire, extrait portfolio).

1.2. Subjectivation et développement

Le discours d'apprentissage professionnel, inscrit dans un « genre réflexif », est potentiellement un instrument de développement, sous deux conditions : s'il engage la personne dans un travail langagier volontaire, orienté par une construction de sens ; et si cette activité langagière est « habitée » par des intentions d'autorégulation de l'agir. Ces deux conditions du développement articulent langage et pensée, réflexivité et régulation, activité sémiotique et sociohistorique, fonctions mentales et parcours biographique. C'est ce que cette partie veut expliciter.

1.2.1. Des discours habités

Procéder au repérage d'indicateurs selon une perspective développementale inspirée des thèses de Vygotski, c'est, en principe, s'engager dans une méthode qui postule l'interdépendance des fonctions du langage, de la pensée et de l'agir dans le développement du psychisme humain.

Cependant, cette perspective est réductrice si elle ignore la portée bien plus riche – bien que restée en friche – du projet de Vygotski qui, *in fine*, se soucie du

développement de la personne dans son rapport matériel et historique au monde (Sève, 2012).

Une vision réductrice fait de l'apprentissage formel une activité mentale qui repose sur les interactions fonctionnelles entre des processus conscients et volontaires de pensée, la mémoire, la volonté, le langage. Or, il y a toujours quelque chose qui échappe à l'explication fonctionnelle de tels processus : c'est la charge fondamentalement émotionnelle, non consciente voire inconsciente (Clot, 2003), c'est la place réelle et si peu accessible de la personne et de la personnalité, qui entrent dans la quête et la création de sens, et qui se déroberont en grande partie à l'analyse des discours. Dans le cadre de l'ADAP, cette « déroboade » s'avère paradoxale : plus la personne se déroboe dans un discours chargé d'implicite ou de non dit, et plus le travail herméneutique se déploie, débouchant sur des inférences relatives au « souci » qui anime l'étudiant et qui filtre de son énonciation.

C'est que l'on ne parle pas de sujets épistémiques, mais bien de personnes biographiques qui apprennent et peut-être, se « développent » dans des temporalités, dans des procès de vie réelle, forcément singuliers et chargés d'opacité, d'insu et d'indicible. Comme le rappelle Sève en s'intéressant à la place octroyée par Vygotski à la personne au-delà de cette psychologie des fonctions qu'il a inaugurée : « nulle fonction psychique générale n'existe en dehors de personnalités singulières » (Sève, 2012, p. 89).

1.2.2. Le « Je » : outil langagier de la conscience

Toutefois, ce qui nous intéresse ici en tant que chercheurs, ce n'est pas a priori « qui » est Pierre ou « qui » est Paulette. C'est le soi qui se construit dans leur discours, en tant que celui-ci est le fruit d'une énonciation par un « je », des significations sur lesquelles s'élabore un sens. Contradiction, schizophrénie intellectuelle : peut-on séparer la personne et l'énonciation, l'expérience de l'activité et les énoncés qui la formalisent ?

Certains travaux en linguistique peuvent nous aider à composer avec cette contradiction. Par exemple, Bota (2008) montre des liens intéressants entre les apports du linguiste roumain Coseriu et ceux de Vygotski. Coseriu (1968/2001) envisage le langage comme une activité sociohistorique déployée dans toute collectivité humaine et fondatrice de cette collectivité. Sur ces prémisses, le langage est créateur de la conscience. Cette vision de la conscience comme émergence sociodiscursive est matérialiste : « le langage crée la conscience seulement en tant qu'il est une activité en permanente interaction avec les autres activités humaines » (Bota, 2008, p. 14). Cette perspective fait se rejoindre des thèses interactionnistes sociales, tant issues de Vygotski que de Dewey ou de Mead, qui posent que « les processus de construction sociale et les processus de construction des capacités de pensée consciente sont indissociables et constituent les deux versants du même développement humain » (Bota, *ibid.*). Nous posons qu'une telle perspective est également en parfaite cohérence avec l'idée du redoublement de l'expérience dans le langage, qui se déploie dans une activité sociohistoriquement marquée.

1.2.3. Une activité sociohistorique

Les personnes élaborent leurs savoirs professionnels à l'intérieur de cadres sociaux, institutionnels et académiques – normatifs, prescripteurs, régis par des orientations relatives à la fonction enseignante et aux missions éducatives et instructives de l'école. Attentes sociopolitiques, cahiers de charges de l'employeur, référentiels de compétences, curriculum : ces cadres fonctionnent comme des systèmes de références. Leurs préconisations s'acquièrent à l'intérieur des formations discursives (Bronckart & *al.*, 2004 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002) que constituent le monde du travail enseignant et celui de la formation académique en enseignement (y inclus les tuteurs partenaires de l'université).

Les enseignants en formation doivent dès lors objectiver ces cadres externes et en intérioriser les contenus pour pouvoir se former et mener des activités de stages ou de travail de manière adéquate.

Nous posons que cette objectivation leur est nécessaire (Buysse et Vanhulle, 2009) pour pouvoir accéder à une réflexivité qui donnera sens pour eux à des savoirs censés orienter l'activité au travail et pour négocier leurs propres espaces de créativité. Et nous nommons subjectivation (Vanhulle, 2005, 2009, 2012) cette réflexivité critique orientée vers un agir investi de sens quant aux finalités, motifs, valeurs que le sujet attribue à son agir au sein de ces formations discursives.

C'est de manière très complexe que, selon nous, des dynamiques de développement se nouent dans l'appropriation de l'agir professionnel : entre l'acquisition des cadres externes qui régissent cet agir; l'intériorisation de significations par le sujet qui les apprécie selon des critères logiques, pragmatiques, éthiques ou esthétiques ; et la subjectivation qui permet le « franchissement des limites » (Sartre, 2012) propice à l'exercice d'une liberté – cette « modalité de l'existence » selon Sartre - de penser, agir et dire.

C'est dans cette tension de l'appropriation des cadres externes vers des possibilités d'intériorisation, et au-delà, de subjectivation, que le soi, notamment professionnel, est incité à se construire – à se doter d'intentionnalité, dans un devenir permanent.

Dans notre optique de recherche fondamentale, l'analyse des discours doit tenir compte de cette dimension du « devenir » inhérente à tout développement.

1.2.4. Réflexivité et régulation : du dire au faire et vice-versa ?

En principe, tout dispositif orienté vers des démarches réflexives tend à apporter aux formés des ressources soutenant des régulations conscientes et volontaires : la finalité, c'est l'amélioration des pratiques, pas la réflexivité pour elle-même... Cela nécessite un chaînon entre réflexivité et régulation : celui de l'intériorisation des ressources - concepts, stratégies de résolution de problèmes,

systèmes de signes, modes de raisonnement, etc. - comme outils d'une pensée qui s'actualise dans le faire plutôt que de tourner sur elle-même.

Cependant, ces catégories relèvent de processus mentaux différents.

La réflexivité suppose la médiation du langage dans un travail conscient d'interprétation des situations et des obstacles qu'elles présentent ou explications qu'elles suggèrent, des actions menées en termes de rapports entre des fins souhaitées et des moyens de les atteindre (Dewey, 2011), de son rapport propre à ces situations et à son rôle ou ses valeurs, etc. Dans ces « valuations » (op.cit.) des rapports souhaitables ou non souhaitables entre des fins et des moyens, les énoncés réflexifs peuvent se situer dans des empan que l'on peut différencier selon qu'ils se focalisent sur des aspects techniques, contextuels, critiques ou autoréférencés (Buisse, 2009 ; Vanhulle, 2005, 2009) - nous y reviendrons au point 2. Mais quels que soient les foyers d'attention sur lesquels la réflexivité se porte, elle se définit par la compréhension et la production de significations qui peuvent devenir des ressources pour l'agir.

La régulation renvoie aux rapports entre un sujet et un environnement porteur de déséquilibres suscitant des mécanismes de guidage, contrôle et ajustement des opérations cognitives, affectives et sociales (Allal, 2007, p. 9). Les régulations peuvent provenir du sujet – il s'autorégule – mais elles ne se conçoivent qu'en rapport avec des ressources externes (Allal & Mottier Lopez, 2007). C'est là que les significations peuvent être effectivement mobilisées comme des ressources dans un processus réflexif. Mais ce processus, pour être vraiment réflexif, implique que ces ressources soient intériorisées par la personne, au point qu'elles fonctionnent comme des médiations internes, toujours réactivées ou réactivables de l'extérieur, qui contrôlent ou qui structurent l'agir (pour des analyses approfondies dans une perspective à la fois post-piagétienne et post-vygotskienne, voir Buisse, 2009, 2011).

L'ADAP devrait nous permettre d'inférer - à défaut de pouvoir décrire objectivement ce qui se passe dans la « boîte noire » de l'esprit humain ! - des processus d'intériorisation tels que du discours réflexif émergent de nouveaux modes de penser et d'agir, soit, des (auto)régulations.

Il faut cependant noter que certains discours peuvent être très réflexifs sans comporter de traces de régulations, et que des discours évoquant de nombreuses régulations de la pratique, ne soumettent pas toujours ces ajustements à une analyse réflexive (Buisse & Vanhulle, 2010).

En bref, a priori, réflexivité et régulation doivent être envisagées comme des catégories d'indicateurs différents et qui ne s'équivalent pas. La réflexivité n'engendre pas *sui generis* des régulations. Mais les liens entre des indicateurs discursifs de réflexivité et de régulation, permettent d'avancer dans l'hypothèse que la mise en discours réflexive peut générer des régulations des rapports cognitifs, affectifs et pratiques du sujet à son activité de travail, et que, dans l'autre sens, des ajustements opérés dans l'activité peuvent être sémiotisés dans un discours qui gagne alors en réflexivité.

L'hypothèse qui résulte de ces propositions va dans le sens d'une émergence conjointe, dialectique, interstructurante et intercontrôlante, des compétences langagières et socioprofessionnelles (Borseix & Fraenkel, 2001 ; Bulea, 2011).

1.3. Savoirs professionnels et soi

1.3.1. Synthèse : pistes descriptives et interprétatives

Des deux parties précédentes, il ressort que l'on peut envisager les savoirs professionnels qui émergent en formation initiale comme les produits d'un processus de mise en discours répondant aux paramètres suivants (1.1) :

- une formalisation, analogue à l'établissement d'une carte : représentation dans un système de signes d'un « territoire », celui des apprentissages d'un professionnel en devenir ;
- qui dépasse la simple communication de propositions relatives à l'activité professionnelle (point 1.1.1) ;
- au profit d'une activité sémiotique en quête de sens (point 1.1.2) ;
- consistant à reconfigurer l'expérience dans le discours, à travers un « je » (1.1.3),
- à l'intérieur d'un genre de discours « réflexif » nécessairement conjoint à la situation de production discursive (1.1.4).

Etant donnés ces paramètres, la production de ces savoirs professionnels est reliée, potentiellement, à la constitution du soi à travers un travail de subjectivation (1.2) :

- le discours est « habité » par la personne qui reconfigure son expérience sur fond d'une trajectoire biographique, d'une temporalité (1. 2.1) ;
- e « je » est l'outil langagier de cette prise en charge discursive et sociosubjective du réel ; dans ce processus la conscience se forge (1.2.2) ;
- au sein du cadre matériel et sociohistorique des activités collectives, qu'il s'agit d'objectiver pour pouvoir se les approprier, intérioriser, subjectiver : liberté et intentionnalité comme modalités de développement du soi (1.2.3) ;
- la réflexivité devenant dans ce cadre implication du « soi professionnel » en termes de valuations de rapports entre des fins et des moyens, positionnement dans une formation discursive largement marquée par des mondes de représentations collectives (1.2.4) ;
- le discours prenant en charge également les systèmes de régulation des conceptions, actions et sous-jacents affectifs qui parviennent à la conscience du sujet (1.2.4). La mise en discours des régulations médiatisée par l'usage réflexif des significations offertes en formation attesterait alors de l'inter-

construction des compétences socioprofessionnelles effectives et des compétences langagières.

1.3.2. Critères de composition des savoirs professionnels

Les savoirs professionnels sont donc des énoncés sociosubjectifs. Ils se fondent sur la formalisation d'expériences. Celles-ci sont sélectionnées comme « significatives » en termes d'apprentissage professionnel. Leur formalisation incorpore des concepts scientifiques ou des prescriptions externes utilisés comme des ressources pour comprendre et agir. Leur intégration dans la pratique (régulation) dépend de leur degré d'intériorisation : les savoirs scientifiques, concepts, conseils, normes et autres référentiels de compétences, qui circulent dans l'alternance université/terrain, préorganisent le rapport du sujet à son activité professionnelle. La personne qui se forme doit pouvoir les objectiver pour les transformer en outils de subjectivation. Cela implique un travail réflexif : mise en débat, traitement de tensions, expression de dilemmes, réduction d'écarts, conscientisation de divergences. Cette discussion volontaire – ou suscitée par le dispositif - sous-tend la constitution du soi professionnel. Elle repose sur trois critères.

1.3.2.1. Critère de traitement des contenus ou systèmes de référence

Elle suppose la réélaboration de diverses propositions de savoirs émanant des différents cadres de références de la formation dans une mise en texte singulière fondée sur une prise en charge énonciative subjective (Kerbrat-Orecchioni, 1999) – via le « je » comme outil langagier de la conscience.

1.3.2.2. Critère de convocation des éléments contextuels et expérimentiels

Dans la mesure où ces contenus subjectifs incorporent des éléments inspirés par des contacts avec la réalité du travail, le discours modalise des aspects contextuels (aspects temporels et spatiaux, personnes en présence), situationnels (circonstances dans lesquelles l'activité se déroule, problèmes et obstacles rencontrés), intersubjectifs (origines des significations proposées) et subjectifs (affects, questionnements, positions propres, etc.). Par exemple : « on peut définir avec tel auteur la motivation scolaire comme ... » (contenu). « Je relie cette définition à celle de tel auteur selon qui... » (forme : argument, pris en charge par « je » ; prise en charge de la « voix » de tel auteur). « En effet, dans telle école de stage, avec les élèves de telle classe, j'ai fait tel constat à propos des mécanismes qui relient la motivation et l'apprentissage » (évocation d'un contexte dans lequel une situation particulière et des interactions données ont eu lieu). « Je me suis posé de nombreuses questions sur ma capacité à engager les élèves dans les tâches... » (appréciation subjective).

1.3.2.3. Critère d'intentionnalité dans des mondes de représentations

Leur forme singulière évoque des motifs (Schütz, 1987), attribués à l'action réalisée (motifs parce que) ou projetée (motifs en vue de) : « j'ai modifié telle étape de ma séquence d'enseignement parce que ... Si c'est à refaire, je m'arrangerai pour ... ». Et elle débouche sur une appréhension plus générale de l'agir professionnel que vient enrichir une intentionnalité : « de cette situation et de mon action, je peux dire que le travail enseignant, en ce qui concerne la motivation et l'apprentissage, implique de ... Dans mon métier, je veillerai dès lors à ... » (intention).

En amont, le savoir professionnel formalisé par l'étudiant nous donne des indications sur ses manières de percevoir l'agir professionnel enseignant, de s'inscrire à l'intérieur d'un agir référent (Bronckart, 2005) régi par des savoirs spécifiques, des lois, des prescriptions, des normes, des valeurs et des évaluations des actions des sujets. Cela passe par des modalisations – logiques, déontiques, pragmatiques, appréciatives - du discours, qui se déploient dans le croisement de mondes de représentations.

1.3.3. Niveaux d'analyse

A partir de ces critères, la méthodologie ADAP tend à articuler les trois niveaux d'analyse suivants, que nous préciserons dans la partie 2.

1.3.3.1. Niveau des cadres de références

Comme nous le verrons plus loin, nous nous intéressons dans un premier temps aux divers référentiels académiques, institutionnels et professionnels qui délimitent les discours attendus des EF. Notre méthodologie recourt à ce niveau à des analyses a priori. Divers documents sont concernés par ces analyses : cahier des charges de l'enseignant genevois fixé par le Canton ; outils fournis aux enseignants par les services des méthodes du Canton ; contrats pédagogiques fixés entre les tuteurs et les stages ; référentiels académiques fixant les objectifs des stages, les compétences attendues, des types de savoirs à enseigner et pour enseigner ; guides d'observation et d'évaluation laissés par l'université aux formateurs de terrain et superviseurs, descriptifs des contenus travaillés dans les séminaires d'analyse de la pratique qui se tiennent pendant toute la durée des stages ; orientations pour la tenue des portfolios, consignes données pour la présentation orale ou écrite des analyses des pratiques de stages.

1.3.3.2. Niveau des indicateurs discursifs observables dans les textes produits

Quant aux manières dont les EF traitent et utilisent ces contenus à travers des procédés discursifs, l'ADAP les aborde dans un deuxième temps à travers les cinq catégories d'indicateurs suivantes :

- Systèmes de référence convoqués.
- Modalités des interactions entre EF, T et S pour l'analyse des discours oraux (que nous ne ferons que signaler dans le présent article), notamment repérage de modalités intersubjectives permettant l'avancement dans l'élaboration de savoirs professionnels.
- Elaboration de savoirs professionnels : contenus et modes de traitement ; énonciation et mise en discours (modalisations, prise en charge énonciative, textualisation).
- Systèmes de régulation.
- Empans réflexifs.

1.3.3.3. Niveau du sens émergeant des textes produits

Enfin, l'ADAP s'appuie dans un troisième temps sur ces premières analyses des discours en termes de contenus et d'indicateurs, pour s'orienter vers un niveau d'analyse plus interprétative ou herméneutique en identifiant des *topics* ou réseaux de sens plus ou moins explicites/ implicites. Ces *topics* témoignent en particulier des préoccupations ou intentions fondamentales sur lesquelles la construction des savoirs et du soi professionnels viennent s'étayer, selon des degrés divers de conscientisation. C'est à ce troisième niveau d'analyse que le chercheur passe à l'interprétation des processus de l'appropriation et de la subjectivation.

2. LA METHODOLOGIE

Nous travaillons actuellement sur les corpus de textes suivants :

- Dossiers de développement professionnel des enseignants en formation secondaire, en particulier : récits (écrits) de trajectoire d'apprentissage professionnel - environ 200 étudiants concernés, à ce stade une vingtaine de discours analysés (Balslev, Pellanda Dieci, Perréard Vité, Tominska, Tosi & Vanhulle, 2012, 2013²) ; en cours également : cartographie des préoccupations professionnelles des enseignants en formation secondaire (Pellanda Dieci & Tosi)³.

2. Il s'agit de présentations effectuées par ces membres de l'équipe aux colloques Ecriture et formation, IUFM d'Alsace, Colmar, mars 2012 ; Earli, Anvers, été 2012 ; Admée Fribourg, Janvier 2013. Actes et articles à paraître).

3. Ces dossiers servent de base à l'évaluation du cours-séminaire consacré au développement professionnel dans le programme de formation des enseignants du degré secondaire. Les critères de cette évaluation concernent les capacités de mise en perspective des acquis de la pratique professionnelle, en termes de savoirs et de construction de l'identité professionnelle, et en prenant appui sur des démarches réflexives et théoriques.

- Entretiens de stages (discours oraux retranscrits intégralement) : suivi longitudinal de 11 stagiaires en enseignement primaire au fil de leurs stages dans les entretiens dyadiques T-EF et triadiques S T-EF-S⁴.

2.1. Des discours non spontanés, des données provoquées

2.1.1. Des corpus de textes sollicités dans des artefacts

La grille ADAP prend pour objets d'investigation des corpus de textes écrits et oraux. Les écrits, contenus dans des portfolios ou dossiers de développement professionnel sont des analyses conceptuelles de situations d'enseignement-apprentissage, des récits d'incidents, des bilans de trajectoires de professionnalisation. Les discours oraux proviennent dans nos travaux, d'entretiens de stages dyadiques (T-EF) et triadiques (EF-T-S) retranscrits ; ces entretiens formatifs ou certificatifs servent à faire le point avec le stagiaire sur le déroulement de sa pratique en responsabilité et de ses apprentissages professionnels⁵.

Ce sont donc des discours produits à partir des situations réelles d'apprentissage. La grille s'applique dans ce sens à des « discours naturels » ou « ordinaires », bien que « suscités » dans des artefacts – entretiens ou portfolios, structurés par des attentes académiques dans un cursus donné. Dans tous les cas, ces discours s'actualisent dans des textes qui résultent d'interactions sociales marquantes au niveau des contenus qu'ils organisent. C'est cela, et la forme donnée à ces contenus par les EF, qui nous intéresse pour comprendre les phénomènes d'élaboration des savoirs et du soi professionnels.

Ce sont véritablement des discours reliés à l'activité professionnelle. Cependant, ils traitent de celle-ci à travers des filtres analytiques proposés ou imposés dans le cursus de formation initiale et dans des dispositifs particuliers. Entre autres, ils répondent à des consignes qui visent des buts formatifs, régulateurs, ou ponctuellement, évaluatifs, par exemple : « faites le bilan de votre trajectoire de formation par les stages : quels savoirs professionnels pouvez-vous forger à ce stade de votre parcours, en lien avec vos expériences de travail et en lien avec les contenus théoriques de votre formation ? Comment vous définissez-vous aujourd'hui en termes d'identité professionnelle ? Présentez une problématique qui ressort de votre stage, en lien avec l'enseignement des disciplines. Comment analysez-vous la pro-

4. Projet financé par le Fonds National Suisse de la Recherche (n° 137959): La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire (2012-2015). Ce projet est consacré à la progression de la construction des savoirs professionnels par les étudiants au fil de leurs différents stages de dernière année, telle qu'elle apparaît à travers leurs interactions avec leurs tuteurs et leurs superviseurs.

5. Les entretiens formatifs dyadiques permettent à EF et T d'ajuster les pratiques en cours de stage ; les entretiens formatifs triadiques entre EF, T et S ont une fonction de bilan et sont structurés par une grille d'observation et de régulation de la pratique que T utilise pour guider EF au fil du stage. Les entretiens certificatifs sont destinés à l'évaluation certificative de l'atteinte des objectifs du stage par EF, et de sa capacité à mener une analyse théorisée et réflexive de sa pratique actuelle et à venir.

gression des élèves ? Quels outils pensez-vous mettre en place pour l'évaluation des apprentissages étant donné les progrès ou les difficultés des élèves ? ».

2.1.2. Analyses à priori

Les analyses a priori permettent de cerner les conditions de production des discours : contenus attendus, genres de discours préconisés, modalités de réception et d'évaluation des textes, situation dans le cursus, liens avec les référentiels académiques de compétences, etc. (Balslev & Tominska, 2012 ; Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011). Ces analyses caractérisent les objectifs annoncés, les contenus de savoirs de référence qui sont censés être mobilisés ou encore, de manière parfois plus implicite, des attitudes personnelles ou des gestes professionnels reconnus comme valides ou non au regard de la profession (Balslev, Vanhulle & Tominska, 2011). De telles analyses des discours qui médiatisent la production de savoirs et de positionnements professionnels relèvent dans notre optique du repérage des *doxas* (Sarfati, 2005) et des cadres de référence – savoirs de référence, mais aussi normes, valeurs, enjeux idéologiques – prégnants dans la formation des enseignants. Nous rejoignons là les perspectives de l'analyse critique des discours (e.a., Fairclough, 1995).

2.2. Unités d'analyse

Le problème du choix des unités de base pour comprendre le fonctionnement psychologique a été posé par Vygotski. Celles que nous cherchons concernent les processus discursifs dans lesquels se manifeste l'émergence de savoirs professionnels et d'un soi envisagé dans une dynamique développementale.

L'unité d'analyse « de base » doit en quelque sorte représenter un tout, fonctionner comme une unité significative par les données qui s'y condensent. En l'occurrence, nous faisons l'hypothèse que c'est dans l'agrégation d'indicateurs relatifs au traitement des savoirs, aux modalités de co-construction, à l'usage des ressources du langage, à la réflexivité et à la régulation, que se manifestent des processus de construction de savoirs professionnels. Et comme cette construction est le fait d'une personne engagée dans un dispositif d'apprentissage professionnel, elle manifeste aussi, potentiellement, une dynamique de développement.

Notre objet de recherche prenant les discours comme espaces dans lesquels cette construction se déroule, à partir de laquelle du développement advient potentiellement, nous considérons chaque texte réflexif produit dans le dispositif comme unité d'analyse possible, qu'il s'agisse d'un texte écrit ou du fruit d'une interaction orale. Ce texte se compose de portions non conventionnelles – par là nous voulons dire qu'il ne s'agit pas ici de découpages par phrases, ou par paragraphes, ou par segments de discours – mais significatives : ce sont des passages frappants dans la mesure où ils sont saturés d'indicateurs.

Ce sont ces portions que nous prenons comme des unités d'analyse de base (UAB) en ce qu'elles sont représentatives d'un « tout », soit, d'un ensemble qui permet d'inférer un processus de développement plus ou moins intensif.

Entre ces UAB, le texte comme unité d'analyse globale constitue un agencement plus ou moins organisé dans lequel les unités les plus significatives s'articulent – selon des degrés très variables de rigueur et de cohérence.

Tout texte pris comme une unité d'analyse (UA) combine :

- Des unités d'analyse de base (UAB) où s'agrègent des indicateurs des différentes dimensions analysées,
- plus les éléments discursifs qui, d'une partie à l'autre, permettent au lecteur d'établir des fils conducteurs à travers l'écheveau des significations même disparates en apparence.

Cette UA n'est donc pas le texte en tant qu'organisation thématique, mais le texte en tant que tissage de significations que des personnes s'approprient à travers une posture énonciatrice, dans un processus discursif où du sens se faufile et se défile au fil de dialogues avec autrui (discours-en-interaction) ou avec soi-même (discours écrits).

2.3. Les indicateurs

Nous détaillons ici – en tout cas jusqu'à un certain degré de précision acceptable dans les limites d'un article ! – les indicateurs composant les cinq catégories exposées à la fin de la première partie. Sur le plan technique, chaque indicateur est marqué d'un code (non repris dans le présent texte)⁶. L'agglutination des codages dans les discours permet d'identifier les unités d'analyse selon le principe de saturation évoqué précédemment.

2.3.1. Systèmes de référence

Cette catégorie, en écho aux données issues de l'analyse a priori et des cadres qu'elle permet de rendre visibles, concerne les systèmes des références académiques, scientifiques, institutionnelles ou issues des milieux scolaires en tant que communautés de pratiques. L'énonciateur situe son discours dans cet univers multiréférentiel dans lequel il doit « se débrouiller » pour installer ses positions. Nous repérons notamment les indicateurs suivants dans la contextualisation des discours oraux et écrits :

6. Par exemple, le code OR marque une opération réflexive (O) de réminiscence (R), le code RINS-TIT marque la présence d'une référence (R) prescriptive préconisée par l'institution éducative cantonale (INSTIT), le code SRA indique une régulation dans le système (SR) des actions (A).

- Contexte externe référentiel – tout ce qui cadre le stage : compétences pour la formation, cahier de charges, document académique, référentiel-programme école primaire, orientations cantonales, nouveaux moyens d'enseignement.
- Corpus de savoirs et prescriptions académiques de référence.
- Contexte interne au stage : évocation de situation de travail, de l'expérience personnelle de vie, de l'expérience du stage.

2.3.2. Modalités des interactions (discours oraux produits en situations d'entretiens)

Nous distinguons ici des indicateurs relatifs aux places et aux rôles pris par les interactants, ou qu'ils s'attribuent, et relatifs aux modalités des échanges.

- Les rapports de places renvoient à des phénomènes de symétrie ou de dissymétrie, liés notamment à la fonction d'évaluation ou de bilan formatif des entretiens.
- Les rôles se rapportent notamment à des statuts auto- ou hétéro-attribués, en particulier à l'EF : stagiaire, presque collègue, professionnel en devenir, étudiant.
- Les modalités des échanges renvoient tout particulièrement dans notre optique aux « zones de compréhension » que les interactants établissent à certains moments, ou pas, de manière commune (entre les trois : S ; T et EF) ou de manière disjointe (par exemple, entre S et T, entre S et EF, entre EF et T).

Cette sous-catégorie contient également :

- Des indicateurs relatifs aux choix discursifs des interlocuteurs, par exemple argumenter, reformuler, proposer, ordonner, questionner, demander explicitation, expliquer, récuser, mettre en débat, recadrer, questionner, approuver.
- Des indicateurs relatifs aux interventions des uns ou des autres dans la progression conversationnelle (notamment : proaction vs rétroaction) et thématique, notamment à travers l'usage de notions ou à travers des effets discursifs permettant la cohérence dans la progression des idées.

Techniquement, les tours de parole sont comptabilisés (qui parle, combien de temps, etc.), et les patterns de communication qui s'établissent sont définis selon la chronologie de l'entretien (pour plus d'explications sur nos analyses des interactions, voir Balslev et Tominska, 2012 ; Balslev, Tominska et Vanhulle, 2011).

2.3.3. Elaboration de savoirs professionnels

2.3.3.1. Contenus

Il s'agit du repérage des savoirs de référence (SR) convoqués – ceux-ci précisent la catégorie plus générale des cadres de référence dans lesquels l'énonciateur situe son discours ou les parties de son discours. Ces SR appartiennent à des corps de connaissances, scientifiques ou prescriptives, plus ou moins légitimées selon leur présence dans des écrits ou dans des référentiels. Mais nous y intégrons aussi, par exemple, des propositions de savoirs de la pratique émises par les formateurs, entre autres des règles d'action, des conseils, des outils que proposent les tuteurs et que les EF reprennent dans leur propre discours en en citant la provenance. Pour les différencier des indicateurs « systèmes de référence », la distinction est la suivante : les systèmes sont invoqués dans les discours pour situer les thèmes traités dans un cadre institutionnel donné ; ils plantent en quelque sorte le décor. Par exemple : « selon le référentiel des compétences, un enseignant doit savoir gérer les apprentissages des élèves ». Quant aux savoirs de référence, ils apparaissent comme des énoncés propositionnels évoquant des problématiques, des solutions, des connaissances diverses, qu'elles proviennent de la recherche scientifique ou des pratiques notamment des tuteurs. Par exemple : « Selon la théorie de X sur la motivation scolaire, il semble que... » ; « Moi, pour attirer l'attention des élèves, j'utilise tel moyen... », ainsi que me l'a conseillé ma formatrice de terrain ».

2.3.3.2. Opérations réflexivo-cognitives

Ces opérations portent notamment sur la pertinence ou la validité (pragmatique, sociale, éthique, épistémique, etc.) des savoirs ou significations proposés à partir de la recherche ou des prescriptions, conseils, etc. Elles portent également sur les situations choisies par EF comme significatives, sur les élèves, sur les actions ou décisions propres en cours d'action, sur les motifs de ses choix, etc.

La liste qui suit n'est pas exhaustive. Citons parmi les plus fréquentes, des opérations telles que :

- Réminiscence
- Décision, choix, option...
- Description
- Explication, attribution causale...
- Interprétation
- Analyse
- Jugement
- Délibération

2.3.3.3. Composantes du savoir professionnel

- Contextualisation : le savoir est contextualisé en fonction de son ancrage dans un contexte scolaire (de stage ou d'emploi).
- Rapport avec situations : ancrage dans une situation définie qui s'est produite dans une classe, ou autre situation scolaire : incident, événement particulier, jugé problématique, ou emblématique du travail enseignant.
- Justification, sens donné, légitimation : expression de motifs (en vue de ou parce que), d'intentions, de buts ou de valeurs.
- Énoncé propositionnel : le SP est formalisé à travers une proposition : par exemple, du type « si... alors », ou « puisque ... alors ».

2.3.3.4. Énonciation

Cette catégorie d'indicateurs est essentielle pour affiner la description des contenus élaborés, des procédés réflexifs auxquels ces contenus sont soumis, des régulations évoquées. Elle s'appuie sur l'idée qu'il n'y a pas de séparation effective entre le contenu idéal (les SP proposés) et la forme donnée à ce contenu. Elle admet dans ce sens un principe d'interface, ou de co-construction, entre des opérations de pensée, cognitivo-réflexives, et des opérations langagières, linguistiques et textuelles. On y trouve les indicateurs de modalisations, de prise en charge, de textualisation, de stylistique, de sens émergeant (*Topics*).

- Modalisations déontiques : ordre du devoir dans un monde de normes et de valeurs légitimées. Appréciatives : ordre de l'agir et du pouvoir agir en tant que soi-acteur dans le contexte concerné ou dans la profession en général. Pragmatiques : ordre du faire, de l'efficace, de l'objectif visé. Logiques : ordre de la loi, de la doxa, de la prescription institutionnelle, du devoir (selon des composantes juridiques ou symboliques). Libres : ordre de l'esthétique (la « beauté du savoir, du geste, de la mission...), de l'éthos, de la possibilité créatrice, du rapport au corps, ...
- Prise en charge énonciative et prise en charge d'un point de vue (Rabatel, 2009) : PCE : l'énonciateur propose des énoncés en son nom propre, ou prend en charge des énoncés externes (effectifs ou attribués). Cette PEC peut être propre ou s'inscrire dans les énoncés d'une communauté (« comme la plupart des étudiants de ce groupe, je pense que... »). PDV : en formulant ou reformulant, restituant, réfutant, ou réélaborant un énoncé, l'énonciateur prend en charge un point de vue porté par l'énoncé et repris comme vrai, exact, discutable, pertinent.
- Le degré de l'élaboration, de la réfutation, du positionnement, relève de la force illocutoire de l'énoncé. Celle-ci se traduit dans les modalisations mais aussi dans la prégnance du « je » dans le texte. Dans le système de PCE cependant, le « on » ou le « nous » ou le « ils » peuvent renforcer selon les cas la force illocutoire ou présence de l'énonciateur dans son propos, par le PDV qui s'y expose : notamment parce que l'imputation du PDV

(à des auteurs de référence, des formateurs, une communauté) sert d'argumentaire (Rabatel, 2009).

- On distingue dans la catégorie PCE/PDV : Discours externe rapporté simplement restitué ; Discours externe simplement repris sous forme de citation (éventuellement source non référencée) ; Discours externe rapporté, discuté, réfuté... ; Discours repris qui débouche sur une proposition en propre ; Imputation d'un PDV à autrui ; Auto-imputation d'un PDV.
- Statut dans lequel l'énonciateur se positionne : « je » étudiant, personne, professionnel, stagiaire.

2.3.3.5. Mise en discours

- Procédés de textualisation : segments discursifs selon la typologie de Bronckart, voir *supra*.
- Topics : sillons de sens, fils conducteurs qui ne se limitent pas à une présentation de thématiques (voir plus loin).
- Travail sur la cohérence du texte (gestion thématique, embrayeurs du discours, connecteurs, système anaphorique, déictiques...).
- Figures, tropes, images : marqueurs d'emphase divers, métaphores, catachrèses... (Bonhomme, 1998).
- Gestion de son texte par l'énonciateur (« monitoring » de sa propre production, se focalisant sur : soi en train d'écrire, le rapport à la consigne, le contenu proprement dit) : reprises, retours, reformulations, questionnements sur la validité du contenu ou de sa démarche, adressage aux destinataires, mises en cause de l'objectif de la consigne.

2.3.4. Systèmes de régulation

Cette catégorie se manifeste notamment dans le système des verbes d'action et des temps, et dans une forte prise en charge énonciative de concepts, réflexions sur l'action ou sur les mécanismes affectifs propres, entre autres à travers des opérations marquant fortement la délibération débouchant sur la décision. Pour rappel (point 1.2.4), cette catégorie s'appuie sur l'idée suivante : le développement professionnel se définit au-delà d'un processus d'apprentissage professionnel caractérisé par la mise en œuvre de compétences propres au métier - processus contrôlé par des attentes académiques et sociales. Il s'agit d'une restructuration du système psychologique du sujet (Vygotski, 1934/1997) qui permettra à celui-ci de s'approprier de nouveaux savoirs, d'ajuster de manière pertinente ses actions, et de prendre conscience des « sous-jacents » d'ordre affectif, motivationnel, intentionnel, qui facilitent ou qui contraignent son agir et son sentiment de réussite ou de bien-être, pour pouvoir réguler aussi ces dimensions psychologiques (Buisse, 2009).

Trois systèmes de régulation sont ainsi pris en compte dans la compréhension des discours :

- Régulation de l'action : elle vise la recherche de solutions immédiatement applicables mais aussi l'appropriation de savoirs jugés mobilisables dans de futures actions.
- Régulation des conceptions : tente de réguler ce qui empêche effectivement la prise en compte du problème, ou la mise en œuvre des solutions, ainsi que sur ce qui permettrait d'engager l'enseignant, en tant que professionnel, dans une démarche d'apprentissage aboutissant à une transformation profonde et à long terme. Elle touche à l'intégration des savoirs dans les conceptions plus larges de l'apprenant, voire à la modification de celles-ci.
- Régulation des sous-jacents : tente d'amener à une régulation d'éléments motivationnels, conatifs ou implicites liés à la personnalité, à l'histoire sociale, familiale, scolaire, ou professionnelle antérieure. Ce système de régulation tente d'engendrer à travers un développement personnel, une modification des conceptions permettant un réel développement professionnel et *in fine* une autorégulation de l'activité professionnelle elle-même.

2.3.5. Empan réflexif (d'après Buysse, 2009, 2011)

- L'empan autoréférencé : prise en compte des informations provenant du vécu non-professionnel de l'enseignant, de sa propre personnalité. Des préférences ou goûts personnels sont mentionnés. Il est fait référence à des savoirs portant sur la personne et l'affect. Les textes mettent l'accent sur un vécu plus large que le cadre professionnel et tentent d'éclairer les régulations professionnelles sur cette base. Ils font référence à un passé lointain, à des expériences personnelles souvent douloureuses sans lien nécessairement avec la profession et laissent en général beaucoup de place à la description des émotions.
- L'empan technique : prise en compte des moyens à mettre en œuvre par rapport aux savoirs à transmettre, sans nécessairement s'étendre au contexte et aux besoins des élèves. Il est fait référence aux programmes, à des méthodes, parfois à des savoirs portant sur ces objets, voire à la didactique centrée sur la matière à enseigner. Parfois ce sont des manières de faire exemplaires qui sont citées, notamment dans des domaines touchant à la discipline et aux consignes. Le geste professionnel semble être une référence absolue, gérée par des normes à appliquer quel que soit le contexte. Les textes font le plus souvent référence aux expériences passées, mettent l'accent sur le comportement, le contenu, les compétences et livrent assez souvent une description simplifiée de la situation.
- L'empan contextuel : prise en compte des éléments pouvant amener à une compréhension des actions et des expériences éducationnelles, notamment en tenant compte du contexte de l'enseignement. L'élève est mis au centre de la recherche d'informations, voire de l'ensemble de la démarche ré-

flexive. Cela entraîne un examen de l'enseignement sous l'angle des pré-supposés, des intentions éducatives et des conséquences observées. Il est fait référence à la pédagogie et à la didactique mettant l'élève au centre de la démarche d'enseignement. Il y a parfois mise en tension entre savoirs scientifiques et prescriptifs ou de la pratique dans certains cas. Ce qui semble non problématique au niveau technique, fait place à des problèmes venant du contexte précis des situations d'enseignement. L'enseignement est considéré non seulement par rapport à des savoirs mais aussi par rapport aux besoins des élèves.

- L'empan critique : prise en compte des enjeux sociopolitiques, éthiques, moraux. Ce niveau de réflexion implique le développement d'une attitude critique envers les systèmes sociaux et éducatifs. L'enseignant tend ainsi vers une recherche organisée et construit une autonomie individuelle. Il s'agit de chercher une optimisation des démarches d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte la relation entre tous les éléments du système éducatif. Référence à des savoirs de différentes sortes qui sont remis en question et éclairés, réinterprétés au travers des savoirs de l'expérience.

2.4. A la recherche du sens

Ce troisième niveau des analyses vise à dépasser la prétention strictement descriptive pour saisir plus subtilement les méandres du sens – par exemple, lorsque les discours sont flous, embrouillés, mal construits, sans liens avec les apports théoriques de la formation, ou étrangement neutres dans le ton, désengagés de toute énonciation subjective, truffés de propos ambigus ou sibyllins, ou encore remplis de métaphores parfois difficiles à décoder. Ce qui s'impose alors à nous, c'est de chercher le sens caché, de lire l'implicite de ces discours, de dialoguer avec eux, de passer à une herméneutique des discours en formation (Vanhulle, 2012) : ceci dans le but non pas de capter le « moi » des personnes, mais de mieux cerner des processus discursifs d'élaboration de savoirs professionnels, et de développement, dans des conditions sociales et institutionnelles de production données.

2.4.1. Salto vitale ?

Parce qu'elle constitue une méthode indirecte de compréhension du développement, qui la conduit hors des sentiers de l'analyse de contenus thématiques ou sémantico-syntaxiques, vers les territoires des discours qui s'élaborent, l'ADAP repose à ce niveau sur l'inférence, sur l'interprétation. Cela nécessite beaucoup d'humilité et de prudence.

Il s'agit d'éviter les écueils de l'errance interprétative. Dans la ligne de la méthode expérimentale en psychologie initiée par Vygotski (1927/1999 ; 1930/2003), le défi est de réaliser un *salto vitale*, et non un *salto mortale*. Entre autres, pour que ce défi soit rencontré, il vaut mieux compter sur la rigueur de la méthode que sur le talent d'un chercheur solipsiste. Il faut être plusieurs pour in-

venter des équilibres entre des dimensions descriptives et interprétatives, déductives et inductives, objectivantes et herméneutiques. C'est le chemin que notre collectif de recherche TALEs poursuit, avec cette idée que toute connaissance scientifique est le fruit de constructions élaborées dans l'intersubjectivité (Bourdieu, 2001 ; Mondada, 2005).

2.4.2. L'intersubjectivité entre chercheurs ...

Voici donc comment nous fonctionnons en groupe de recherche. D'abord, des échanges systématiques accompagnent chaque phase du travail.

La grille ADAP s'ancre dans les travaux antérieurs et en cours des membres individuels de l'équipe, ce qui permet de combiner des perspectives de recherche sur la régulation, la réflexivité, les processus microgénétiques du développement, la linguistique appliquée aux sciences de l'éducation, les approches cliniques du langage, les processus cognitifs de l'apprentissage et du développement. Cette interdisciplinarité est féconde mais elle demande de nombreux ajustements dans la définition qu'il s'agit de donner de façon consensuelle aux notions et concepts théoriques que nous utilisons.

Les textes soumis à l'ADAP sont lus et traités à l'aide des indicateurs par chaque chercheur ; des duos permettent de vérifier la cohérence des compréhensions respectives, débouchant sur d'éventuelles propositions de corrections à l'ensemble du groupe. Des discussions inter-juges sont organisées : en duos, puis en inter duos. Ces procédures de validation mettent les résultats des analyses produites à l'épreuve.

Nous procédons également à des triangulations. Par exemple, les mêmes textes sont analysés par une partie de l'équipe en se basant sur des visionnements des entretiens (toujours filmés) et en prenant en compte des aspects multimodaux non seulement discursifs mais aussi vocaux, gestuels ou recourant à des supports dans l'espace. Une autre partie ne se base que sur l'analyse des discours retranscrits ; les analyses sont ensuite confrontées. Une autre méthode de travail consiste à distribuer les tranches d'analyses : les uns s'occupent des indicateurs de réflexivité, les autres de régulation, les autres d'énonciation, pour fixer ensuite en commun les unités d'analyse les plus pertinentes. Un logiciel tel que N'Vivo s'est avéré extrêmement utile pour procéder à de tels découpages par catégories d'indicateurs, permettant de procéder à des quantifications utiles pour des recherches ciblées sur certains aspects de la production des discours et des savoirs, des rapports de places dans les interactions EF,T,S, des liens entre réflexivité et régulation, et autres thèmes possibles.

In fine, lorsque l'ensemble du groupe est en accord sur les résultats descriptifs, c'est le sens des textes qui est discuté, sur la base de grandes questions qui concernent en définitive ce qui « fait souci » aux enseignants en formation et qui s'exprime en filigrane dans leurs textes.

En tout cas, même si la grille ADAP continue à évoluer et même si elle reste perfectible, parce que c'est un outil dynamique, elle porte ses fruits dans la mesure où elle s'avère pertinente pour vérifier l'hypothèse des rapports entre : la production discursive, les transformations de la pensée à travers l'appropriation réflexive de savoirs de référence et la formalisation des apprentissages issus de l'expérience, et les régulations de l'agir professionnel effectif.

3. DES RETOMBÉES POSSIBLES POUR LA FORMATION

3.1. Pistes issues des analyses

Qu'en est-il des résultats de recherche dont nous disposons actuellement aux trois niveaux d'analyse - contexte, indicateurs, sens – et des perspectives qu'ils devraient ouvrir ?

3.1.1. Contextes (analyses a priori)

L'analyse du contexte de formation, c'est-à-dire des conditions de production des discours dans des dispositifs balisés par des systèmes de référence et des dispositifs, met en avant les injonctions curriculaires auxquelles les EF doivent s'adapter. Les analyses sont toujours en cours, mais les pistes qui surgissent suggèrent de renforcer encore les partenariats entre université et acteurs des milieux scolaires, sur les plans de : la création de référentiels-métier complétant le référentiel-formation, la mise en place de cultures communes pour un accompagnement et une évaluation portant sur la liaison entre l'activité de travail et les concepts fondateurs de cette activité. Autrement dit, les dispositifs devraient soutenir encore plus la formalisation collective des savoirs professionnels des enseignants.

Nous pensons que les documents académiques qui guident l'évaluation formative et certificative des stages devraient explicitement encourager l'usage du discours à des fins de formalisation, voire parfois, d'institutionnalisation des savoirs professionnels qui émergent des expériences au sein du milieu de travail. Cette mise en discours devrait se réaliser conjointement entre formateurs de terrain, superviseurs et enseignants en formation, en prenant appui sur les formes caractéristiques du genre réflexif telles que : lexique professionnel partagé ; usage dialectique des genres discursifs entre la narration qui reconfigure les expériences vécues et leur intentionnalité, et le passage à l'exposé de type théorique permettant de dénommer des régularités et des variations dans l'activité professionnelle ; manipulation créative des outils conceptuels de référence, travail sur les postures énonciatives du « je » au « nous » et au « on » ; engagement réflexif des partenaires en termes de valuations entre des finalités et des modes de faire. Ces axes de production de textes peuvent soutenir les entretiens oraux autant que les écrits personnels des étudiants, ceux-ci se définissant en fin de compte comme des outils de dialogisation.

3.1.2. Indicateurs de construction des savoirs et du soi professionnels

Nos résultats pour les textes oraux et écrits convergent dans le sens où les modes d'entrée dans les discours d'apprentissage professionnel sont extrêmement variables et toujours singuliers. On peut cependant constater des cheminements-types dans l'appropriation et la construction des savoirs professionnels (Vanhulle, 2005, 2009).

Pour ce qui est problématique chez une bonne partie des étudiants, on constate :

- des difficultés à remobiliser dans les analyses de leurs pratiques, des savoirs de référence – didactiques et autres savoirs de la recherche en sciences de l'éducation – et à les utiliser comme des outils de réflexivité ;
- les discours peuvent être très réflexifs sans présenter des indices de régulation effective, se consacrant par exemple surtout à des réflexions générales sur la difficulté d'enseigner, la motivation des élèves, les valeurs éducatives dans la société, etc.
- A l'inverse, des discours peuvent présenter de nombreux indices de régulation sans pour autant exposer finement des motifs, des intentions, des questionnements : la régulation porte avant tout, dans ces cas de figure, sur l'ajustement de l'action vue dans ses dimensions techniques et instrumentales.

Ces résultats incitent à revenir sur l'alternance dans les dispositifs de formation. Ceux-ci peuvent renforcer une exposition claire aux objectifs de formalisation des savoirs professionnels, outiller les étudiants pour un usage des ressources de la réflexivité en termes d'empans, de la régulation en termes de systèmes de conceptions, d'actions et de sous-jacents, et du discours en termes de modalités langagières de délibération, de positionnement, de distanciation et de figuration de l'expérience dans la réflexion : de manière à permettre aux étudiants d'élargir leurs ressources pour leur développement.

Nous appelons donc à la mise en place d'une didactique des savoirs professionnels (Vanhulle, 2010) qui s'appuie sur ces liens entre élaboration de savoirs, expérience en milieu de travail, réflexivité et régulation.

Et nous pensons que cette didactique des savoirs professionnels, parce qu'elle repose sur la mise en place de médiations sociosémiotiques, reste encore très largement à concevoir pour la recherche et la formation dans les milieux des métiers adressés à autrui.

Ainsi, notamment, les recherches que nous menons en ce moment sur les interactions de stages permettent d'analyser les types de médiations orchestrées par les formateurs S et T, dans leur relation avec EF, et dans leurs modes de collaboration. On constate souvent, lors des tripartites, des symétries S-T peu facilitatrices si ces formateurs se limitent, l'un, à représenter l'université, l'autre, à représenter la profession. Si l'un et l'autre se posent comme garants du cadre offert

par leur institution respective, on voit que leur action conjointe est facilitatrice pour le stagiaire lorsqu'ils mettent en place, au fil de l'interaction, des « zones de compréhension commune », lorsqu'ils installent une intersubjectivité dans l'analyse conceptualisée de la pratique du stagiaire. On constate également, parmi les médiations, l'effet positif ou négatif des distributions de places et de rôles – par exemple, lorsque EF se voit tirailler entre le rôle d'étudiant pour S, et de stagiaire pour T, ou lorsque, au contraire, il peut jongler avec ses rôles, prenant tour à tour des postures de stagiaire encore en apprentissage, mais aussi d'enseignant déjà nanti de savoirs et de compétences, ou de professionnel toujours en devenir, ou de personne porteuse de valeurs, d'une histoire et d'une expérience de vie.

Les pistes d'analyse apportées par le croisement des indicateurs – principe de saturation dans les UAB expliqué au point 2.2 – sont nombreuses et fécondes. Nous en présentons une partie dans le tableau 1 (extrait de Buysse & Vanhulle, 2010), de manière à montrer entre autres comment des liens peuvent apparaître entre les processus discursifs, réflexifs et de régulation par lesquels l'enseignant en formation traite des savoirs de référence dans l'élaboration de savoirs professionnels.

Tableau 1. Des indicateurs croisés et au-delà : saisir des dynamiques de subjectivation du savoir professionnel (d'après Buysse & Vanhulle, 2009)

Appropriation de l'agir professionnel (objectivation / subjectivation)	Mise en discours	Statut du savoir dans le discours	Statut des régulations	Niveau réflexif
Acquisition du savoir à travers une grande part d'hétérorégulation.	Discours restitué ou reformulé mais très faible cohérence, pas ou peu de liens.	Externe, présent mais (quasi) absence de réélaboration.	Selon la médiation suggérée (« parce qu'il le faut ») Uniquement régulation de l'action.	Souvent aucun, sinon technique; parfois réflexivité dissociée de toute régulation.
Appropriation du savoir à travers une autorégulation (au sein d'une régulation partagée) [là il y a cohérence interne du savoir donc compréhension mais pas encore restructuration personnelle].	Langage soutenu, larges extraits du discours social et culturel, faible intégration dans les situations, articulation du discours social par rapport à lui-même, cohérence des concepts pour eux-mêmes.	Reconnu, intégré (« doxa »), mais intouché, appliqué.	Empreintes de « comme il le faut » Majoritairement : conceptions et usage du prescrit.	Majoritairement contextuel.

Appropriation de l'agir professionnel (objectivation / subjectivation)	Mise en discours	Statut du savoir dans le discours	Statut des régulations	Niveau réflexif
<p>Intériorisation, création d'un sens en lien avec les savoirs de l'apprenant donc restructurant (parmi ces savoirs : les savoirs expérientiels et référentiels) totalement en autorégulation (principalement dynamique) [la restructuration est en cours].</p>	<p>Reformulation consciente ou non du discours social et culturel ; intégration dans les situations (les régulations culturelles font partie intégrante de la lecture de la situation) ; cohérence des concepts.</p>	<p>Savoir transformé, personnalisé, appliqué en compréhension.</p>	<p>Conforme dans les grandes lignes à la culture professionnelle Action, conceptions, sous-jacents selon le problème rencontré et les difficultés d'apprentissage.</p>	<p>Toujours contextuelle mais souvent critique.</p>
<p>Expertise : un nouvel état de structuration est atteint. L'intentionnalité propre apparaît en plus de l'expression de motifs attribués à l'agir (en vue de... ou parce que...).</p>	<p>Langage soutenu, reformulation consciente mais avec résurgence de formes intégrées du discours social, la cohérence des concepts est intégrée au sujet.</p>	<p>Savoir intégré au système de pensée du sujet, indissociable : travail de subjectivation.</p>	<p>Tous les systèmes selon ce qui est rencontré, mais en général seulement action, car les conceptions sont ajustées ; parfois régulation des sous-jacents.</p>	<p>Critique mais aussi contextuelle. Le contextuel entraîne toujours le critique (même esquissé).</p>

3.3.3. Le sens, de nouveau...

Les croisements d'indicateurs, tels que présentés dans le Tableau 1, ne doivent pas être envisagés selon une vue rigide et statique qui placerait les enseignants en formation dans des profils psychologiques définis et définitifs. Il s'agit de repères – d'une carte qui est loin de la richesse des territoires du développement humain ! – destinés à saisir des dynamiques, dans le temps, et qui peuvent s'infléchir par des médiations formatives ajustées, pariant sur les capacités de déplacement et de progression des personnes.

Le chercheur, la chercheuse, tentent de comprendre, au-delà des indicateurs, les méandres des discours en quête de sens et de cohérence ; et le formateur, la formatrice, tentent d'accompagner ce discours en quête de soi... La partie her-

méneutique de nos analyses – lecture diachronique des *topics*, dépassant la lecture synchronique par indicateurs – permet d'identifier dans quels dilemmes, contradictions et préoccupations les EF naviguent. Cette analyse consiste à dialoguer avec ce que le « je linguistique » contraint par des consignes (« dites-moi quels sont vos savoirs professionnels ») ne dit pas explicitement, mais que l'énonciateur ou l'énonciatrice exprime dans la chair de son discours.

Nous constatons alors – mais sous un angle plus interprétatif, qui implique nos propres subjectivités et les limites de nos capacités propres d'entendement – que les valeurs, les questions de sens, le souci d'être juste, adéquat-e ou reconnu-e, le désir de se montrer compétent-e, habitent les discours, mêmes les plus maladroits. Il nous faut alors aller à la rencontre du souci fondamental qui les anime.

C'est « le moment du cercle herméneutique entre la compréhension mise en jeu par le lecteur et les propositions de sens ouvertes par le texte lui-même » (Ricoeur, 1986, p. 53). C'est dans le dialogue avec les auteurs des textes eux-mêmes, que la reconfiguration de l'expérience peut poursuivre son parcours, avec l'aide des outils que nous avons esquissés, mais aussi, et peut-être surtout, dans un principe bien plus fondamental : celui de la coopération entre formateurs et formés, dans une œuvre de formation.

4. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AALLAL, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et formation* (7-23 pp.). Bruxelles: De Boeck Université.
- BALSLEV, K. (2007). Zone de compréhension commune et coactivité : deux dimensions pour l'analyse des interactions situées d'enseignement-apprentissage. *Actualités Psychologiques*, 19, 79-82.
- ; TOMINSKA, E.; VANHULLE, S. (2011). « *Le jour où je serai dans ma classe ce sera différent* ». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 44 (2), 85-102.
- ; VANHULLE, S.; TOMINSKA, E. (2011). A discursive approach to recognition in professional training. *McGill Journal of Education, special thematic issue : Influences of Adult Education on Teacher Education*, 46(1), 23-40. (guest. Editor : Ph. Maubant & Ch. Donahue). [version électronique sur : <http://mje.mcgill.ca/>].
- ; TOMINSKA, E. (2012). Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. In I. Vinatier, L. Filliettaz & S. Kahn (Coord.) « Enjeux, formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? », *Travail et Apprentissages*, 9, 163-182. [accessible sur : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23083>].
- BONHOMME, M. (1998). *Les figures clés du discours*. Paris : Seuil, Mémo.
- BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- BRONCKART, J.-P. (1986). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1996.

- BRONCKART, J.-P. (2012). Un siècle de crise : de la difficulté d'une approche matérialiste des significations. In Y. Clot (Ed.), *Vygotski maintenant* (117-134 pp.). Paris : La Dispute.
- BRONCKART, J.-P. ; Groupe LAF (2004). *Air et discours en situation de travail. Cahier n°103*. Genève : Section des sciences de l'éducation.
- BORSEIX, A. & FRAENKEL, B. (Ed.) (2001). *Langage et travail*. Paris : Ed. du CNRS.
- BOTA, C. (2008). Eugenio Coseriu : linguistique et philosophie du langage, un modèle complexe du fonctionnement langagier. In *Texto ! En ligne. Parutions et trésors*. URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=102>
- BULEA, E. (2011). Compétence langagière et compétence professionnelle : éléments pour une approche intégrée. *Bulletin VALS-ASLA*, 93, 69-84.
- BUYASSE, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes: une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31, (3), 585-602.
- (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau (Eds.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. (243-284 pp.). Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- ; VANHULLE, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnels : quels indicateurs? *Questions Vives*, 5, (11), 225-242.
- ; — (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 32 (1), 87-104.
- CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- COSERIU, E. (1968/2001). *L'homme et son langage*. Louvain-Paris : Peeters.
- DEWEY, J. (2011). *La formation des valeurs*. Traduit de l'anglais et présenté par A. Bidet, L. Quéré & G. Truc. Paris : La découverte, Les empêcheurs de tourner en rond.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical Discourse Analysis : The Critical Study of Language*. London, Longman Group Limited.
- GRIZE, J.-B. (1986). *Logique naturelle et communications*. Paris : Presses universitaires de France.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, I et II*. Paris : Fayard.
- HONNETH, A. (2007). *La réification*. Paris : Gallimard, NRF Essais.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- KORZYBSKI, A. (1933-2007). *Une carte n'est pas le territoire*. Éditions de l'Éclat.
- MEAD, G.-H. (1934/2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- MONDADA, L. (2005). *Chercheurs en interaction*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 2005.
- PAQUAY, L.; VAN NIEUWENHOVEN, C.; WOUTERS, P. (2010) (Eds.). *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.
- RABATEL, A. (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée. *Langue française*, 161, juin 2009, 71-88.

- RICŒUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Points Essais, n° 377, 1986.
- SARFATI, G.-É. (2005). *Précis de pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- SARTRE, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Traduit par A. Noschis-Gilliéron. Paris : Méridien Klincksieck, 1987.
- SCHNEUWLY, B. (2002). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot. *Avec Vygotski* (2^e éd., 291-304 pp.). Paris : La Dispute.
- SEVE, L. (2012). Psychologie en crise, personnalité en cause ? In Y. Clot (Dir.). *Vygotski maintenant* (79-94, pp.). Paris : La Dispute.
- VANHULLE, S. (2005). How Future Teachers Develop Professional Knowledge Through Reflective Writing in a Dialogical Frame. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, Vol.5 (3). Toronto-Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 287-314.
- (2009). Savoir professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA*, 90, 167-188.
- (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.
- (2010). A la recherche d'une didactique des savoirs professionnels. In J. Vallès Villanueva, D. Álvarez Rodríguez, R. Rickenmann del Castillo (Ed.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (249-262, pp.). Girona : Documenta Universitaria.
- (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Scripta*, V. 15, n°28. Belo Horizonte : Ed. PUC Minas, 145-170.
- ; PERREARD VITE, A. ; BALSLEV, K. ; TOMINSKA, E. (2010). La formation des enseignants primaires genevois. In Ch. Chauvigne,, Y. Lenoir. *Les référentiels en formation. Recherche & Formation*, 64. Paris : INRP Editions, 47-62.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Edité par J.P. Bronckart & J. Friedrich ; traduction du russe par C. Barras & J. Barberies. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- (1930/2003). Psychisme, conscient, inconscient. In *Conscience, inconscient, émotions* (Traduction du russe par F. Sève : 95-121, pp.). Paris : La Dispute.