

Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

Alexandre Buysse et Sabine Vanhulle



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/603>

DOI : 10.4000/questionsvives.603

ISBN : 978-2-8218-1082-2

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 225-242

ISBN : 978-2-912643-35-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Alexandre Buysse et Sabine Vanhulle, « Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/603> ; DOI : 10.4000/questionsvives.603



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

Alexandre Buysse¹, Sabine Vanhulle²

Résumé : Quels indicateurs permettent d'inférer des processus d'apprentissage et/ou de développement professionnel à partir des discours (écrits) des étudiants produits dans l'alternance ? Et quelles médiations – intériorisées par les étudiants – influencent ces processus ? Pour répondre à ces questions, nous envisageons le développement professionnel à partir des médiations, de la réflexivité et des régulations qui y conduisent. Nos analyses de discours s'appuient sur des textes réflexifs produits par des enseignants en formation. Elles croisent des critères relatifs à la construction des savoirs professionnels, aux niveaux de réflexivité, aux systèmes de régulation et aux genres de médiations. Nous relevons ainsi des indices de développement dans les énoncés des étudiants ainsi que des traces des médiations. Au final, les textes peuvent se catégoriser selon différents rapports entre objectivation-adaptation et subjectivation-développement : acquisition du savoir, appropriation-adaptation, internalisation et « expertise ».

Mots-clés : développement professionnel, médiations, réflexivité, régulation, portfolio

Abstract: How can students' written discourses serve as traces to infer their learning processes and/or their professional development processes? Which mediations internalized by the students influence this process? In order to answer these questions we consider professional development as resulting from mediations, regulations and reflexivity. Student teachers' reflexive writings form the basis of our discourse analyses. These analyses take into account traces of professional knowledge building, of systems of regulations, of levels of reflexivity and of mediations. Eventually, these texts can be categorized according to different relations between objectivation-adaptation and subjectivization-development : acquisition of knowledge, appropriation-adaptation, "ongoing internalization" and "expertise".

Keywords: professional knowledge, mediation; reflexivity, regulation, portfolio

¹ Professeur à la Haute école pédagogique du Valais, Suisse et chercheur à l'Université de Genève, Suisse, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, groupe de recherche Théorie, Action, Langage et Savoirs (TALES).

² Professeure à l'Université de Genève, Suisse, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, responsable du groupe de recherche Théorie, Action, Langage et Savoirs (TALES).

Alexandre Buysse, Sabine Vanhulle

Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

Nous tentons de comprendre comment les médiations proposées aux enseignants en formation influencent le développement professionnel de ceux-ci et comment nous pouvons trouver des indicateurs de ce développement dans les écrits réflexifs. Proposer cette quête exige d'appréhender la différence entre apprentissage et développement, le passage de l'inter-psychique, ou niveau social, au niveau intrapsychique, ou personnel, et de tenir compte du fait que tout apprentissage appartient à une culture, d'autant plus s'il se situe dans le cadre d'une profession.

Nous concevons le développement sous un angle vygotkien, selon lequel la construction des savoirs - en l'occurrence, professionnels - est culturellement médiatisée. Dans cet esprit, nous concevons la pratique réflexive comme une des médiations inter-psychiques fondamentales du développement professionnel, celui-ci se réalisant notamment dans l'appropriation et la transformation par le sujet des savoirs offerts dans la formation en alternance (Buysse, 2008c, sous presse; Vanhulle, 2008).

Sur ces bases, deux questions se posent pour nous:

- Quels indicateurs (ou indices) permettent d'inférer des processus d'apprentissage et/ou de développement professionnel à partir des discours (écrits) des étudiants produits dans l'alternance ?
- Quelles médiations - intériorisées par les étudiants - influencent ces processus ?

Nous devons dans un premier temps poser ce que nous entendons par apprentissage et développement, et ensuite élargir notre discussion aux notions de médiation, de savoirs professionnels, de contrôle des apprentissages et d'écriture réflexive, avant d'exposer notre méthodologie et nos résultats.

Apprentissage et développement professionnel

Nous considérons la différence entre apprentissage et développement à partir de différentes approches mais on peut poser a priori que 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 (Vanhulle, 2008).

Le développement réside ainsi dans la transformation du fonctionnement psychique de l'apprenant, résultant de l'intégration de savoirs investis de sens. Une simple association aux savoirs de l'apprenant ne saurait suffire (Vygotski, 1978). L'intériorisation prolongée par la création d'un sens dépassant la simple association, suppose, cette fois-ci d'un point de vue piagétien, la reconstruction sur un palier supérieur et par conséquent l'élaboration d'une série de nouveautés irréductibles aux instruments du palier antérieur (Piaget, 1974). Vu sous l'angle de l'analyse piagétienne (Piaget, 1974, 1975; Inhelder & de Caprona, 1992), la *compréhension* d'un apprentissage – dans un premier temps synonyme de réussite - consiste à donner un sens, ce qui est l'effet d'une abstraction réfléchissante de la part de l'apprenant résultant en un dépassement du système. Cette abstraction réfléchissante est l'œuvre de

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

l'apprenant et est liée à une autorégulation de sa part, même si à l'origine elle s'intègre dans un ensemble plus vaste de régulations largement hétérogènes.

Cette intégration n'apporte pas seulement des savoirs à l'apprenant : elle entraîne des changements de plans au niveau des concepts qui modifient les modes de penser. Le développement dépend donc à la fois de l'intériorisation, qui peut être vue comme l'apprentissage acquis et dépassant des aspects strictement adaptatifs, et d'une internalisation³ subséquente dépendante à la fois de l'intériorisation suite à des interactions et de l'autodéveloppement de l'apprenant (Brossard, 2004; Buysse, 2008a ; Wertsch, 1985).

En effet, pour pouvoir parler de développement, cette restructuration doit permettre à son tour le déplacement de la zone proximale de développement. Celle-ci est en effet indicative de ce que l'apprenant pourra atteindre à partir de son niveau de développement actuel, déterminé par la maturation déjà atteinte des fonctions intrapsychiques (Vygotski, 1978, p. 86), avec les apports des médiations dans la zone inter-psychique. La maturation des fonctions permet donc à son tour le développement de nouvelles fonctions sous l'influence d'interventions formatives, mais elle permet également au sujet de faire face de façon autonome à de nouvelles situations. Or, toujours en suivant Vygotski (1978), cette maturation de fonction ne peut se produire que lors de la rencontre avec l'autodéveloppement du sujet, à travers la poursuite de l'intériorisation, que nous qualifierons d'internalisation. Même si les études portent largement sur le développement des enfants, rien ne permet de fonder aujourd'hui que le développement dans le sens que nous lui donnons s'arrêterait à un âge donné. Nous posons que le développement de l'individu, en tant que développement de nouvelles fonctions conférant une autonomie et une perspective d'appropriations ultérieures, est possible suite à des interactions dans toutes les formations. D'autre part, si un tel développement a lieu à travers la rencontre entre l'intériorisation des interactions et l'autodéveloppement du sujet, et qu'il résulte de ce fait en une transformation des savoirs préexistants, alors nous pouvons considérer que ceci influence la personne dans son ensemble, incluant son identité et son rôle professionnel (Caglar, 1999 ; Cifali, 1994 ; Mezirow, 2001).

Même si nous devons admettre une maturation des fonctions, le processus n'est donc pas maturationaliste en soi : il s'agit d'une restructuration des fonctions psychiques, générées au départ par des interventions formatives médiatisant le processus.

Dans une perspective développementale, il ne s'agit donc en aucun cas de permettre la réalisation d'une tâche dans une sorte de zone d'apprentissage proximal qui ne permettrait à toutes fins pratiques qu'une imitation différée malgré l'appropriation de savoirs procéduraux et de savoirs conditionnels.

C'est à ce niveau que nous situons le "développement professionnel": fondé in fine sur cette dialectique d'intériorisation/ internalisation marquée par des processus d'autorégulation de la pensée-action. Ce développement advient notamment par l'entremise d'un discours réflexif, fondateur non pas de la seule construction de compétences techniques et instrumentales mais aussi d'une identité professionnelle empreinte de réflexion critique et créative dans l'appréhension du rôle professionnel.

³ Nous utiliserons ici le terme « internalisation » pour désigner « l'intériorisation prolongée » ou la « poursuite au niveau intrapsychique de l'intériorisation ».

Alexandre Buysse, Sabine Vanhulle

Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

Objectivation-subjectivation

Se pose évidemment la question de ce qui rend ce développement possible. Tout apprentissage s'inscrit à l'intérieur d'une forme culturelle d'action et de réflexion historiquement marquée, située dans des pratiques sociales, médiatisée par des langages, des interactions, des artefacts. L'apprentissage est dès lors un processus de prise de conscience de la logique historico-culturelle dans laquelle les objets de savoir doivent se construire (Buysse, 2007, 2008a ; Vanhulle, 2004, 2008, 2009).

La formation initiale situe les démarches d'apprentissage ou de développement professionnel dans un double mouvement générateur de tensions productives (Vanhulle, 2004, 2009) :

- Un mouvement d'objectivation
- Un mouvement de subjectivation

Le mouvement d'objectivation tend à inclure les savoirs préexistants de la profession dans l'interprétation des événements et aboutit à un sens donné à ceux-ci qui est socialement acceptable, à la fois normé et pouvant faire l'objet d'un discours obéissant aux conventions dominantes. Les discours mettent en avant des apprentissages professionnels réalisés à partir d'ancrages dans des contextes, interactions, expériences singulières et savoirs de référence que le sujet objective et tend à relier, permettant ainsi de déceler un apprentissage professionnel (Vanhulle, à paraître).

Le mouvement de subjectivation permet quant à lui une réelle appropriation des notions ainsi véhiculées en donnant un sens valable pour l'individu, à la lumière duquel il pourra éclairer ses expériences futures (Vanhulle, à paraître). Les discours manifestent des processus de *conscientisation* et de *sémiotisation* des paramètres qui déterminent l'activité de travail en situation. Les savoirs convoqués sont soumis à une délibération critique sur leur pertinence pratique, nous permettant de parler d'indices de subjectivation (Vanhulle, 2009a). Dans une perspective développementale, la subjectivation est ainsi indissociable de l'objectivation.

Afin de permettre à la fois l'objectivation et la subjectivation, les cursus de formation proposent des savoirs de référence, des référentiels de compétences et des formats d'acquisition de ces savoirs et compétences que les étudiants doivent s'approprier pour être jugés aptes à enseigner. Dans ce contexte, les compétences peuvent être vues comme étant la mobilisation adéquate dans une situation complexe de savoirs de différents ordres et de capacités. Parmi ces savoirs, figurent les savoirs professionnels qui apparaissent dans le discours des formés (Vanhulle, 2008, sous presse).

Ces savoirs professionnels sont créés par le sujet sur la base des savoirs référentiels – majoritairement scripturalisés et constitués de savoirs théoriques, prescriptifs, etc. - véhiculés par l'institution de formation et la profession, et des savoirs issus de sa propre expérience (Vanhulle, 2009b). Nous posons également les savoirs professionnels comme étant issus d'une triple construction dans l'énonciation : énoncés de savoirs singuliers et généralisables ; réflexivité ; régulation de la pensée et de l'agir. Ces savoirs professionnels sont donc le résultat de :

- l'objectivation des éléments externes qui instituent la profession tels les pratiques sociales et les savoirs académiques et institutionnels de référence ;
- les médiations socio-sémiotiques incitant à l'appropriation et à la réflexivité : processus d'intériorisation (adaptation-autonomisation).

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

- La subjectivation : entrée singulière dans le « genre professionnel » (autorégulation)

Vue sous cet angle, la formation consiste ainsi en une médiation de savoirs et de formes de régulation culturellement établies de la pensée et de l'agir du futur enseignant (Buisse, sous presse ; Vanhulle, 2009a) visant à permettre le double mouvement d'objectivation et de subjectivation.

De la médiation à l'internalisation

L'interaction entre formateur et formé conduit dans un premier temps à une intériorisation des savoirs de différentes origines liés à la profession enseignante, qu'ils soient reliés à des références issues de la recherche en éducation ou à l'expérience. Cette alternance entre les différents types de savoirs auxquels les étudiants sont confrontés ne va pas sans qu'il y ait d'inévitables - et à notre sens, heuristiques - hiatus. Au centre de l'intériorisation des savoirs référentiels et expérientiels, se situe la reconstruction par l'apprenant des différents savoirs en savoirs professionnels. Cette interaction entre le sujet et les offres de savoir conduisant à une première intériorisation constitue avant tout une médiation contrôlante (Buisse, 2008a, 2009, sous presse) lors de laquelle le contrôle de la régulation est partagé entre l'espace formatif et le formé. Mais elle ne suffit pas en elle-même à la poursuite par le sujet d'une intériorisation autorégulée et davantage marquée par un processus d'appropriation que d'adaptation.

Entre autres, l'intériorisation passe par la prise de conscience par le sujet d'un problème ou d'une réussite - que ce soit dans le cadre de l'expérience sur le terrain ou de l'expérience théorique (Buisse, 2008a, à paraître), menant à une problématisation, et une tentative de résolution se déroulant sous le contrôle attentionnel de l'apprenant. Ces tentatives « conscientes » de régulation représentent dans un premier temps une autorégulation active, souvent prolongée par des tentatives de régulation, souvent plus créatives, hors du contrôle attentionnel direct et qualifiées de régulations dynamiques (Iran-Nejad, 1990). Dans cette perspective, le développement découlerait de l'alternance de ces régulations qui sont favorisées par certaines médiations (Buisse, 2009 ; Shapiro & Livingston, 2000).

Certains outils agissent en tant que médiation et permettent en général de la prolonger, facilitant la poursuite de l'intériorisation au niveau intrapsychique que nous qualifierons avec Brossard (2004) d'*internalisation*. Buisse fait l'hypothèse que celle-ci dépend avant tout de médiations structurantes, car seules ces médiations peuvent faire l'objet d'une décomposition et d'une reconstruction par l'apprenant indispensable à l'internalisation et au développement et dépendant en partie de régulations dynamiques (Buisse, 2008a, 2009).

Il ressort de ce qui précède une explication possible des manières dont les étudiants intègrent à des degrés divers les outils réflexifs qui leur sont proposés pour analyser leurs pratiques. Ces outils font appel à des stratégies métacognitives de résolution de problèmes autant qu'à l'analyse des savoirs théoriques et de leur portée. Vue sous cet angle, la pratique réflexive constitue une des médiations inter-psychiques fondamentales de l'appropriation des savoirs professionnels (Buisse, 2008c, sous presse) et du développement cognitif du sujet.

La pensée réflexive, pour Schön (1983), est en effet un processus cognitif continu, un retour de la pensée sur elle-même visant à faire émerger de nouveaux savoirs et savoir-faire de la pratique (Vanhulle, sous presse). A notre avis, toute formation à la pratique réflexive peut être vue comme étant accompagnée d'un dispositif de médiation de l'apprentissage autorégulé tel qu'il ressort d'études portant sur d'autres champs (Buisse, 2007, 2008b;

Alexandre Buysse, Sabine Vanhulle

Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

Zimmerman, 2005). Se basant sur une relecture des descriptions de l'entraînement du praticien réflexif (Schön, 1987), Buysse (sous presse) définit celui-ci comme un professionnel, en activité ou en formation, qui utilise la réflexion sur et dans l'action en vue de résoudre les problèmes se posant dans l'exercice de son métier ou en vue d'être conscient des solutions qu'il apporte. Il nourrit cette pensée réflexive du savoir-faire accumulé par sa propre expérience, des savoir-faire transmis par un médiateur, des savoirs traditionnels de sa profession, mais aussi des savoirs académiques en lien avec son activité. Il acquiert ainsi non seulement une culture professionnelle composée de savoirs, de savoir-faire et d'une manière de réguler, de résoudre des problèmes, qui sont propres à la profession, mais aussi une approche réflexive de sa pratique.

Chaque fois que le professionnel, ou le formé, tente d'atteindre les finalités fixées par la profession et en visant l'accomplissement d'un objectif, on peut parler de régulation. Mais afin de viser la réduction entre l'état présent et l'état visé, le professionnel peut décider de réguler soit l'action (régulation de l'action), soit de revoir les conceptions – qu'elles soient fondées sur des concepts ou des préconcepts – sur lesquels il se fonde pour cela (régulation des conceptions), soit d'examiner les différents facteurs – principalement conatifs, tels émotions, volition, motivation, autres composantes de la personnalité – qui sous-tendent l'ensemble de son activité et la perception des situations (régulation des sous-jacents)(Buysse, sous presse).

Une régulation n'entraîne pas nécessairement une réflexivité, au sens d'abstraction réfléchie. Quand il y a réflexivité, celle-ci est en général explicitable et accompagne souvent le processus d'énonciation lui-même. Il est alors possible de distinguer différents niveaux réflexifs selon ce que l'enseignant professionnel a pris en considération dans l'examen du problème (Van Manen, 1977). Nous pouvons distinguer un *niveau technique*, quand l'interrogation porte sur l'efficacité des moyens utilisés par l'enseignant pour atteindre un but fixé ; un *niveau contextuel*, quand l'enseignement est considéré non seulement par rapport à des savoirs mais aussi par rapport aux besoins des élèves et que l'enseignement est analysé sous l'angle des présupposés, des intentions éducatives et des conséquences observées ; un *niveau critique* quand l'enseignant prend en compte des enjeux sociopolitiques plus larges, a une attitude critique envers les dispositifs ou touche à des enjeux de niveau éthique ou moral (Buysse, sous presse).

La pratique réflexive peut dès lors être vue comme une médiation permettant de surmonter le hiatus entre les différents savoirs proposés au formé, de le doter des moyens de créer des savoirs professionnels, mais surtout de conscientiser l'abstraction réfléchissante, de la sémiotiser, permettant ainsi de favoriser une subjectivation des savoirs appropriés, un développement vers des structures supérieures permettant à leur tour des appropriations plus complexes.

Notre hypothèse est que des médiations structurantes peuvent induire un niveau de réflexion et provoquer ainsi un changement plutôt que de suivre un cycle réflexif « spontané », décrit comme une « maturation » par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006).

Ces médiations auraient les propriétés de transmettre les outils indispensables au développement. Ceux-ci seraient ensuite l'objet d'autorégulations tant actives, sous contrôle attentionnel de l'apprenant, que dynamiques, sans attention immédiate mais au caractère créatif et profondément restructurantes. Le formateur transmet certes des savoirs mais induit une réflexivité garante de la création progressive et subséquente d'un sens par l'apprenant.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

Ces interventions portent sur différents systèmes de régulation, qu'ils visent l'action, les conceptions ou les sous-jacents (Buysse, 2008c, sous-presse) et différents objets ou niveaux de réflexion, technique, contextuel ou critique (Van Manen, 1977).

Ces outils de développement sont non pas simplement des instruments (par exemple, les savoirs déclaratifs de la recherche pour pouvoir mieux exercer son travail) : ils fonctionnent en tant que systèmes de signes (les savoirs doivent pouvoir se transformer en concepts, en outils pour penser et agir). C'est dans la mise en discours individuelle et collective que des savoirs professionnels se construisent. Leur énonciation articule des savoirs de référence avec des savoirs qui émanent de la pratique en milieu de travail et de l'expérience singulière (Vanhulle, à paraître). Cette mise en discours indiquerait, à notre avis, le niveau de subjectivation donc de développement.

Il convient de se poser la question de savoir si les médiations permettent à l'apprenant d'atteindre un apprentissage professionnel ou si elles lui donnent les ouvertures nécessaires afin qu'il parvienne à un développement professionnel.

Deux voies pour l'apprenant

Dans les dispositifs de formation, marqués par le double mouvement d'objectivation et de subjectivation il est possible que l'apprenant entre dans un processus d'intériorisation orienté vers l'adaptation aux exigences de la logique socio-culturellement établie. Dans ce cas nous parlons d'appropriation ou d'apprentissage professionnel adaptatif. Il est possible par ailleurs que l'apprenant entre dans un processus d'internalisation orienté vers la création de significations, stratégies, modes de penser et d'agir autonomes. Nous parlons alors de développement au sens de Vygotski (1997), et plus spécifiquement de subjectivation : entrée du social dans un sujet apte à créer du sens.

Entre apprentissage-adaptation et développement-subjectivation, les médiations formatives sont investies selon leur caractère contrôlant ou selon leur caractère plus structurant. Dans la foulée, les régulations de la pensée et de l'agir varient depuis une dynamique externe (hétérorégulation) vers une dynamique plus interne (autorégulation). Entre apprentissage et développement, la régulation dépend ainsi de mécanismes qui vont, à des degrés très diversifiés, de l'acquisition de compétences, gestes, savoirs, attitudes attendus, à l'intériorisation de ces composantes, voire, à leur internalisation, transformatrice des modes de penser, d'agir et de se positionner du sujet.

Précisons d'emblée que la frontière entre apprentissage et développement (sous les deux grandes formes évoquées) n'est pas tranchée (par exemple, entre acquisition pure et simple et intériorisation) ; qu'aucun processus linéaire ou séquentiel n'est directement observable ; et que le processus d'apprentissage et de développement peut s'avérer plus enchevêtré que consécutif. Cependant, l'analyse des discours des étudiants permettent d'inférer des évolutions, des changements. Elles montrent que la réflexivité qui entre dans le processus de construction de savoirs professionnels peut se déployer selon des champs, des niveaux, des foyers nouveaux, et que des paliers qualitatifs dans cette évolution peuvent être observés.

Dans cette perspective, le rôle des médiations formatives, non seulement dans leur caractère externe, mais aussi dans la manière dont les étudiants les réinvestissent - dans leurs aspects contrôlants et structurants, semble prégnant. Entre autres, ces médiations se

Alexandre Buysse, Sabine Vanhulle

Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

manifestent dans l'usage des outils réflexifs que les étudiants sont incités à appliquer pour construire leurs savoirs professionnels.

Dispositif

Notre recherche porte sur les impacts de dispositifs fondés sur de tels principes, en s'attachant aux indicateurs de développement professionnel repérables dans les discours réflexifs des étudiants, produits au fil de l'élaboration progressive de leurs portfolios d'apprentissage et de développement professionnel (Vanhulle, 2005a, 2005b, 2008, 2009, sous presse).

C'est dans la mise en discours individuelle et collective que des savoirs professionnels se construisent. Leur énonciation articule des savoirs de référence avec des savoirs qui émanent de la pratique en milieu de travail et de l'expérience singulière. Ces énoncés relèvent d'une activité de mise en discours focalisée sur l'agir, tel que réalisé, interprété ou projeté. La mise en discours, en particulier dans l'écriture, implique des processus réflexifs variables. Ces processus intellectuels sont volontaires et conscients. Mais le discours reflète ainsi des mécanismes psychologiques de régulation externes et internes, variables également, à partir desquels le sujet restructure sa compréhension des buts qu'il poursuit, ajuste ses actions, reconfigure sa perception des événements, contrôle ses affects, etc.

Mise en discours, réflexivité et régulation s'inscrivent ainsi dans des activités médiatisées socialement, instrumentalement, discursivement et orientées vers l'intégration des sujets dans un système de pensée professionnelle et vers la différenciation de leur action singulière. Notre outil d'analyse propose des indicateurs qui articulent l'analyse de l'appropriation des médiations sémiotiques à l'analyse des processus cognitifs à l'œuvre dans la construction des savoirs professionnels.

Il convient donc d'examiner la médiation des savoirs professionnels, et du développement professionnel qui peut en découler, à travers les différents systèmes de régulation et les niveaux de réflexivité sur lesquels s'exerce cette médiation (Buysse, sous-presse). Les dispositifs de formation proposent en effet de nombreuses médiations : interventions des formateurs, portfolios de développement professionnel, journaux réflexifs et autres outils, porteurs de manières diverses de médiations contrôlantes et/ ou structurantes.

Nos recherches reposent sur les résultats initiaux d'un dispositif d'intervention longitudinale menée auprès de futurs instituteurs. Ces résultats portent sur les parcours réflexifs et les processus de subjectivation (Vanhulle, 2005a, 2009a, 2009b, à paraître). Nous les étendons à divers corpus (portfolios de futurs enseignants du primaire et du secondaire).

Outils d'analyse

L'outil d'analyse initial s'enrichit à partir d'indicateurs qui articulent l'analyse de l'appropriation des médiations sémiotiques à l'analyse des processus cognitifs à l'œuvre dans la construction des savoirs professionnels. Il croise nos différents travaux antérieurs et en cours.

Analyse systématique des textes :

- codification des indices ;
- découpage par phrases / segments de discours ;
- diachronie et synchronie; vertical et horizontal ;
- calcul des occurrences d'indices ;

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

- interprétation croisée : validation interne par le degré de convergence et de saturation des catégories d'indices.

Nous procédons ainsi à l'analyse des discours qui articulent :

1. D'une part, l'analyse des énoncés et de leurs mises en texte, selon les indicateurs suivants :

- Les réélaborations thématiques effectuées par les étudiants sur les divers savoirs de référence que leur formation théorique et pratique leur propose.
- L'ancrage de ces réélaborations dans les contextes de leur émergence, compte tenu en particulier des expériences rapportées par les étudiants des situations de travail qu'ils rencontrent.
- L'expression de motifs « en vue de l'agir » (projections vers le futur) et de motifs « parce que » (retour sur les actions accomplies) (Friedrich, 2001; Lenoir et Vanhulle, 2006; Schütz, 1998).
- L'émergence d'un « devenir professionnel » avec ses formes d'intentionnalité.
- L'usage de types discursifs hétérogènes croisés entre raconter (interactif ou autonome) et exposer (impliqué ou théorique) (Bronckart, 1996), révélant l'émergence de « logiques d'action ».
- Les formes de l'énonciation subjective (Bronckart, 1996; Kerbrat-Orrecchioni, 1999) : modalisations du discours, prise en charge des voix d'autrui.
- Les propositions de savoirs à l'intérieur de « mondes représentés » (Habermas, 1987) référant à des lois, normes, valeurs pour concevoir son agir.

2. D'autre part, les paramètres qui conditionnent la production et la mise en forme par le sujet de savoirs professionnels et qui dépend :

- Des foyers sur lesquels se porte volontairement l'attention du sujet et des niveaux de réflexivité qu'il mobilise (ou pas...) : technique; contextuel; critique, à travers diverses opérations cognitives (reformuler, juger, relier, etc.).
- Des mécanismes de régulation dans lesquels le sujet s'engage psychologiquement: portant sur des conceptions, des actions ou des « sous-jacents » (affects, images de soi...).
- Des ressources (médiations) utilisées – intériorisées, internalisées – par les sujets dans cette production.

Modalisation : - Appréciative - Déontique - Pragmatique - Logique - Modalisation libre	Régulation : - Des activités - Des conceptions - Des sous-jacents	Médiations : - Structurante - Contrôlante	Réélaboration : - Profondeur du lien thématique (+,0,-) - Hors contexte
Opération cognitive : - réminiscence - décision - descriptive - explicative	Niveau de réflexivité : - Technique - Contextuel - Critique	Source de médiation : - Savoir - Formateur - Contexte	Type de savoir : - Savoirs d'expérience - Savoirs situationnels - Savoirs de référence

Tab. 1 : catégorisation des indicateurs trouvés dans des phrases ou unités d'énonciation

Alexandre Buysse, Sabine Vanhulle

Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

Deux exemples contrastés de texte

Afin d'illustrer l'analyse des récits, nous présentons, à titre d'exemples contrastés, ici deux courts extraits, avec un analyse présentée de manière simplifiée, avant insertion dans les grilles et pondérations.

Sandrine : objectivation et adaptation, appropriation du savoir

<i>Extraits du texte</i>	<i>Analyse de discours (simplifiée pour présentation)</i>
<p>Une partie de mon enfance avait été marquée par les jeux avec un petit trisomique que je craignais particulièrement.</p> <p>Ce n'est pas sans une certaine honte que je me souviens avoir été dégoûtée par les handicapés mentaux...</p> <p>Je <i>me suis donc dit</i> que ce stage serait l'occasion de rompre avec mes a priori.</p>	<p>Segment de discours narration. Amorce d'un savoir expérientiel et d'une régulation de sous-jacents (modalisations appréciatives, registre du vécu personnel).</p>
<p>De plus, vivre une telle expérience me permettrait de développer des compétences pour accueillir, un jour peut-être, un élève en intégration dans ma classe.</p>	<p>Attente par rapport au stage : entrer dans l'agir professionnel selon les orientations officielles.</p>
<p>Dès mon arrivée mon formateur de terrain m'a reçue dans son bureau et m'a exposé (...) les parcours des enfants, leur maladie, leurs besoins ainsi que leurs espoirs.</p>	<p>Importance de la médiation du formateur.</p>
<p>(...) J'ai appris à me surpasser. Les contraintes du contexte m'obligeaient à créer constamment des activités et à les adapter en fonction des pathologies et des handicaps des enfants.</p>	<p>récit interactif. Savoirs situationnels (adaptation)- régulation de l'action en situation. Réflexivité technique et contextuelle.</p> <p>Savoirs issus de pratiques sociales de référence.</p>
<p>(...) J'étais un peu empruntée, car aucun élève de ce groupe n'était capable d'écrire et un seul d'entre eux était capable de lire.</p> <p>Je ne pouvais donc pas proposer de fiche individuelle ; il me fallait plutôt réfléchir à une activité de groupe.</p> <p>Néanmoins, un autre facteur était à considérer : l'un d'eux, N., présentait de lourds problèmes de langage (...)</p>	<p>Réflexivité technique-contextuelle – régulation de l'action.</p>
<p>Après plusieurs tentatives d'adaptation, j'ai décidé de créer deux affiches</p> <p>(...) N. n'avait plus qu'à pointer l'image pour expliquer ce qui, selon lui, allait se passer, avec chacun des objets.</p>	<p>Régulation de l'action, réflexivité technique.</p>

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

(Dans cette école), les problèmes physiques des enfants demandent une lourde installation et adaptation du matériel (...) en fonction des différentes contraintes liées à son handicap.	Savoirs issus de pratiques sociales de référence.
Une de mes premières compétences concerne donc l'utilisation des ressources Internet : « se servir des technologies nouvelles ». (...) Différencier, également une compétence.	Réflexivité technique (compétences).
Par cette pratique, l'enseignant va respecter l'hétérogénéité du groupe classe et par conséquent respecter une des clauses du cahier des charges de l'enseignant primaire : « l'enseignant favorise la meilleure progression des apprentissages en conduisant chaque élève à son rythme et par le cheminement qui convient à la maîtrise des objectifs ».	Savoir de référence institutionnel-modalisation logique et déontique (lois et prescriptions pour l'agir professionnel).

Maria : objectivation et subjectivation, internalisation

<i>Extraits du texte</i>	<i>Analyse de discours (simplifiée pour présentation)</i>
Ce stage m'a permis de découvrir l'univers du monde spécialisé. (...) J'ai appris que l'objectif de l'enseignement spécialisé est d'offrir à chaque enfant les mesures pédagogiques et/ou thérapeutiques nécessaires à son meilleur développement (en évitant) le piège d'une pédagogie exclusivement compensatoire. L'enseignant spécialisé doit assurer la relation et la communication pour pouvoir déceler chez chaque enfant des aptitudes, de manière à ce qu'il puisse entreprendre la tâche qu'on lui propose, en l'accompagnant dans la tâche, en explicitant ce que l'on comprend de ses productions (...)	« J'ai appris que » puis segment de discours théorique. Savoir de référence académique et/ou institutionnel. Lois et prescriptions pour l'agir-référent (modalisations logiques et déontiques, discours personnel et non citation). Réflexivité critique.
J'ai également fait preuve de créativité en essayant toujours d'adopter une attitude positive, dynamique, en étant expressive et en jouant sur l'intonation de la voix	Savoirs situationnels et expérimentation. Réflexivité contextuelle et technique. Régulation de l'action.
Ce sont des élèves très sensibles et attentifs au moindre détail. Ils ont besoin que leur journée soit rythmée par un adulte leur donnant la bonne impulsion au bon moment.	Savoirs situationnels. Réflexivité critique. Modalisations appréciatives et déontiques. Discours de type exposé impliqué puis théorique. Reformulation.

Alexandre Buysse, Sabine Vanhulle

Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

<p>(§ présentant des éléments issus de théories éducationnelles relatives à l'enseignement spécialisé en termes de pédagogie et d'éthique) La classe est un lieu d'apprentissage de comportements tels que s'autonomiser et se responsabiliser.</p>	<p>Réflexivité contextuelle, reformulation des savoirs.</p>
<p>Les apprentissages les plus notables me viennent des élèves (...) Celui qui m'a le plus marquée concerne le passage en EFP (...) Dans leurs yeux, j'ai vu de la tristesse, de la déception, des larmes qui n'ont pas coulé en notre présence. (...) L'EFP signifiait pour Daniel avoir échoué (...) tandis que pour Claire cela signifiait décevoir sa maman qui refusait catégoriquement que sa fille aille en EFP. (...)</p>	<p>Récit interactif. Conscience de médiations. Savoirs expérientiels. Modalisations logiques et déontiques.</p>

Ces indicateurs sont pondérés par rapport à leurs occurrences dans les fragments de discours déterminés en tant qu'unités d'énonciation thématiques. Ensuite les résultats de ces analyses sont repris dans les grilles afin de faire ressortir les caractéristiques dominantes de chaque discours.

Grilles d'analyse

Ces différents indicateurs sont ensuite entrés dans une seule grille d'analyse qui est issue du croisement de différentes grilles d'analyse issues de nos recherches concernant:

- Les systèmes de régulation (Buysse, 2008c, sous presse).
- Les niveaux réflexifs (Buysse, 2008c, sous presse) et les opérations et foyers d'attention réflexifs (Vanhulle, 2002, 2005, 2008, 2009a).

		Systèmes de régulation			
		Pas de régulation	Régulation de l'activité	Régulation des conceptions	Régulation des sous-jacents
Niveau de réflexivité	Pas de réflexivité				
	Niveau technique				
	Niveau contextuel				
	Niveau critique				

Tab. 2 : Niveau réflexif et systèmes de régulation (Buysse, sous presse).

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

-
- Les processus de construction des savoirs professionnels (Buysse, à paraître; Vanhulle, id.) et les critères de définition des « savoirs professionnels » (Vanhulle, 2008, 2009b, à paraître).

Combinés avec

- Une analyse des sources de médiation.

Ceci nous permet d'obtenir, dans la dernière étape de nos analyses, une grille de synthèse (voir tab.3).

	Régulation sans réflexivité	Médiations	Réflexivité technique	Réflexivité contextuelle	Réflexivité critique	Énoncés	Type de savoir
Savoirs hors régulation							
Réflexivité sans régulation							
Régulation de l'action							
Régulation des conceptions							
Régulation des sous-jacents							

Tab. 3 : Grille d'analyse combinée

Résultats

Nos analyses font ressortir des regroupements possibles de dominantes dans les caractéristiques des discours des étudiants tels qu'elles ressortent de nos grilles d'analyse. N'ayant pas procédé à un traitement sur un échantillon suffisamment large, nous ne pouvons pour l'instant parler encore de grappes validées statistiquement, mais plutôt d'une catégorisation a priori.

Nos analyses des différents discours des étudiants au fil de leur formation permettent d'établir des catégories allant de l'acquisition de savoirs, leur appropriation et leur subjectivation dans des savoirs professionnels. Partant, ces analyses permettent de distinguer des niveaux et des mouvements itératifs dans cette construction, entre appropriation et subjectivation des savoirs professionnels. Elles font ressortir ce que nous considérons comme des indices du développement caractérisés par la prise en charge par les étudiants d' « expériences cruciales » générant des processus d'autorégulation de leur pensée et de leur identité professionnelles.

En nous basant sur des descripteurs de l'écriture réflexive, du statut des savoirs dans le discours, des régulations et des niveaux de réflexivité tels qu'ils ressortent de l'analyse des textes nous pouvons distinguer différents indicateurs du développement. Notons que ces éléments ne sont pas influencés de manière significative par la qualité littéraire des productions. Ceci est confirmé également par nos observations des discours réflexifs des

Alexandre Buysse, Sabine Vanhulle

Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

enseignants en formation lors des entretiens sur le terrain, qui semblent rejoindre en partie, avec moins d'élaboration, les catégories trouvées dans les écrits réflexifs.

Nous distinguons ainsi (voir fig. 1) sur la base de nos résultats différentes appropriations par les étudiants de l'agir professionnel entre objectivation et subjectivation une :

- **Acquisition du savoir** à travers une grande part d'hétérorégulation ; un discours restitué ou reformulé avec faible cohérence et peu de liens ; une quasi absence de réélaboration du savoir ; des régulations seulement selon les médiations suggérées et portant uniquement sur l'action ; aucune réflexivité ou alors de niveau technique, parfois réflexivité sans régulation ; des médiations omniprésentes dans le discours et seules causalités de la régulation.
- **Appropriation du savoir** à travers une autorégulation qui s'inscrit au sein d'une régulation partagée ; on décèle une cohérence interne du savoir et on peut alors parler de compréhension mais sans traces marquées de restructuration personnelle ; un langage soutenu avec larges extraits du discours social et culturel, une faible intégration dans les situations, une articulation du discours social par rapport à lui-même, une cohérence des concepts pour eux-mêmes ; un savoir reconnu et intégré, mais intouché et appliqué tel quel ; des régulations majoritairement de l'action, parfois des conceptions, mais empreintes d'un usage du prescrit ; une réflexivité majoritairement de niveau contextuel ; des régulations basées ou non sur une médiation, mais une réflexivité dépendant en général de la médiation ; la médiation n'est parfois pas totalement intégrée, elle est mentionnée mais pas exploitée.
- **Internalisation** à travers la création d'un sens en lien avec les savoirs tant référentiels qu'expérientiels de l'apprenant ; il y a traces de restructuration en cours à travers des autorégulations ; une reformulation consciente ou non du discours social et culturel ; une intégration dans les situations ; une cohérence des concepts mais souvent désacralisés, reformulés, réappropriés de manière originale ; des savoirs transformés, personnalisés, appliqués en compréhension ; des régulations conformes à la culture professionnelle et portant sur les actions, les conceptions ou les sous-jacents selon le problème rencontré ; une réflexivité de niveau contextuel mais souvent de niveau critique ; des régulations généralement autonomes, mais l'empan réflexif dépend parfois des médiations et la médiation est alors reconnue et suivie ou alors critiquée.
- **Expertise** lorsque un nouvel état de structuration semble atteint ; l'intentionnalité propre apparaît en plus de l'expression de motifs attribués à l'agir ; un langage soutenu, une reformulation consciente mais avec résurgence des formes intégrées du discours social ; la cohérence des concepts semble intégrée au sujet ; les savoirs sont intégrés au système de pensée du sujet ; des régulations de tous les systèmes selon ce qui est rencontré mais en général seulement des actions car les conceptions sont ajustées, avec parfois régulation des sous-jacents ; une réflexivité de niveau contextuel entraînant presque toujours l'esquisse d'une réflexivité au niveau critique ; les médiations sont indécélables ou alors sous forme de référence à des courants de pensée.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

Appropriation de l'agir professionnel (objectivation / subjectivation)	Écriture réflexive	Statut du savoir dans le discours	Statut des régulations	Niveau réflexif	Présence des médiations
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.	Omniprésentes et seules causalités de la régulation.
Appropriation du savoir à travers une autorégulation (au sein d'une régulation partagée) [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 : action. Aussi : conceptions et usage du prescrit.	Majoritairement contextuel.	la régulation peut ou non être basée sur une médiation, l'empan (niveau) réflexif dépend en général de la médiation ; la médiation n'est pas totalement intégrée, parfois elle est mentionnée mais pas exploitée.
Internalisation , création d'un sens en lien avec les savoirs de l'apprenant donc restructurant (parmi ces savoirs : les savoirs expérimentiels et référentiels) totalement en autorégulation (principalement dynamique) [la restructuration est en cours].	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 mais qui sont souvent désacralisés.	Savoir transformé, personnalisé, appliqué en compréhension.	Conforme dans les grandes lignes à la culture professionnelle Action, conceptions, sous-jacents selon le problème rencontré et les difficultés d'apprentissage.	Toujours contextuelle mais souvent critique.	La régulation est généralement autonome ; l'empan réflexif dépend quelquefois de la médiation, la médiation est reconnue et suivie ou alors critiquée.
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...).	Langage soutenu, reformulation consciente mais avec résurgence de formes intégrées du discours social. la cohérence des concepts est intégrée au sujet.	Savoir intégré au système de pensée du sujet, indissociable.	Tous les systèmes selon ce qui est rencontré, mais en général seulement action, car les conceptions sont ajustés ; parfois régulation des sous-jacents.	Critique mais aussi évidemment contextuelle. Le entraîne toujours le critique (même esquissé).	Indécelables dans le discours ou alors sous la forme de référence à des courants de pensée.

Fig 1. Appropriations de l'agir professionnel entre objectivation et subjectivation des savoirs

Alexandre Buysse, Sabine Vanhulle

Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

Discussion

On ne constate pas un quelconque processus par étapes que suivraient plus ou moins tous les étudiants. Tous ne parviennent pas à un niveau élevé de subjectivation en fin de formation et peuvent rester dans des démarches avant tout appropriatives et adaptatives. Pour autant, aucun étudiant ne peut être considéré comme « figé » dans l'une de ces catégories. Le développement n'est jamais « arrêté », car il est lui-même porteur de sa zone proximale de développement. Certains textes appartiennent à des catégories différentes selon le thème abordé, néanmoins, en règle générale, même dans ces cas, le texte réflexif dans son ensemble semble pouvoir relever de façon dominante d'une catégorie ou l'autre.

Nous ne pouvons donc pas constater de progression définie, par exemple de l'acquisition à l'expertise, même si l'on pourrait aisément conceptualiser que l'acquisition et l'appropriation se déroulent pendant la réécriture d'un texte qui paraîtra *in fine* expert. Dans le même sens, on ne saurait conclure que tout professionnel atteint après sa formation à un moment ou l'autre ce que nous avons qualifié « d'expertise » en nous basant sur des écrits réflexifs. Il s'agit d'un processus développemental potentiellement non achevé, fonctionnant par révolutions successives ou nouvelles régulations, et intégrant les niveaux, depuis l'objectivation des savoirs et de leurs formes sociales et discursives jusqu'à leur subjectivation.

Notons également que nous analysons des discours qui témoignent d'une intégration plus ou moins grande des savoirs professionnels mais pas nécessairement d'une compétence démontrée sur le terrain. Il conviendrait de comparer les deux aspects pour pouvoir établir si un discours réflexif, montrant une expertise par exemple, correspond à un agir également « expert ». Un degré élevé de subjectivation n'implique pas l'attestation de compétences en situation bien installées: la construction de significations pour l'agir, même très fines, ne débouche pas nécessairement vers des activités efficaces. Néanmoins, la création fine de significations forme une genèse des savoirs professionnels qui peuvent offrir des pistes pour faire face à des situations inédites, difficiles, non stéréotypées. Nos premiers constats lors de l'évaluation des enseignants en formation semblent indiquer que certains parviennent à comprendre les raisons de leurs échecs et difficultés et qu'ils démontrent une expertise d'un point de vue théorique. Ils envisagent même des régulations sans pour autant parvenir à mobiliser des compétences dans l'immédiateté du terrain.

D'un point de vue institutionnel, nous pensons également que tant l'outil d'analyse que nos observations offrent des manières de penser la formation des enseignants en tenant compte de ces indicateurs et fondée sur des médiations structurantes et régulatrices.

Bibliographie

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

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

Buysse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 144). Genève : Université de Genève.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

-
- Buysse, A. (2008a, octobre). *Entre apprentissage et développement : les médiations internalisantes du signe, de l'outil et de la forme*. Texte présenté au séminaire de recherche Langage, action, formation de J.-P. Bronckart, à l'Université de Genève.
- Buysse, A. (2008b). *La médiation exercée par le formateur de théâtre sur la régulation dynamique des apprenants*. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux, G. & A. Perréard Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a9/m-a9-1/>].
- Buysse, A. (2008c, juin). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau, S. (Ed.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants. 15e congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation : Mondialisation et éducation: vers une société de la connaissance*, Marrakech.
- Buysse, A. (à paraître, 2009). Les médiations contrôlantes et structurantes en relation avec l'apprentissage et le développement dans la formation à l'enseignement.
- Buysse, A. (à paraître). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant et S. Martineau (Ed.) *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.
- Buysse, A. (à paraître). Les mouvements inductifs et déductifs et le développement professionnel dans la formation des enseignants. In Y. Lenoir & Ph. Maubant (Ed.), *Quand la formation des adultes s'invite au débat sur la formation des enseignants*. Sherbrooke : Presses de l'Université de Sherbrooke.
- Caglar, H. (Ed.). (1999). *Être enseignant. Un métier impossible ?* Paris: l'Harmattan.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, 297-304.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, I et II*. Paris : Fayard.
- Inhelder, B. & de Caprona, D. (1992). Vers le constructivisme psychologique : Structures? Procédures? Les deux indissociables. In *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 19-50.
- Iran-Nejad, A. (1990). Active and Dynamic Self-Regulation of Learning Processes. *Review of Educational Research*, 60(4), 573-602.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume, *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire (pp. 193-245)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : développer l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* 154, 145-198.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.

Alexandre Buysse, Sabine Vanhulle

Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?

-
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: PUF.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner : Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.
- Shapiro, S. R. & Livingston, J. A. (2000). Dynamic Self-Regulation: The Driving Force Behind Academic Achievement. *Innovative Higher Education*, 25(1).
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeux de formation et de recherche. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Ed.), *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF, 227-247.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation initiale: une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Ed.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue (Repères No 30 ed., pp. 13-31)*. Paris: INRP.
- Vanhulle, S. (2005a). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 35-57.
- Vanhulle, S. (2005b). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *Educational studies in language and littérature*, 5, 287-314.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Ed.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*. Toulouse: Octarès.
- Vanhulle, S. (2009a). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2009b). Accompagner la construction des savoirs professionnels dans l'écriture réflexive. *Travail et apprentissages, Revue de didactique professionnelle* (3).
- Vanhulle, S. (à paraître). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Transformation des savoirs de référence dans les professions des enseignants et des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (à paraître). La construction discursive de l'agir professionnel. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*.
- Vanhulle, S. (sous presse). Genre réflexif, portfolio et alternance intégrative. In M. Altet, R. Etienne, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygostki, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.