

*Symposium S-05.1  
au 21<sup>e</sup> colloque de l'Admee-Europe « Evaluation et développement professionnel »  
Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 21-23 janvier 2009  
(Le contenu de ce texte est publié sous la seule responsabilité de l'auteur)*

## **L'APPROPRIATION DE SAVOIRS PROFESSIONNELS ET LE DEVELOPPEMENT DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : QUELS LIENS ENTRE MEDIATIONS REFLEXIVITE ET REGULATION ?**

*Buysse, Alexandre, Université de Genève1 et Haute école pédagogique du Valais*

*Vanhulle, Sabine, Université de Genève1<sup>1</sup>*

*Groupe de recherche Théorie, Action, Langage et Savoirs (TALES)*

### **RESUME :**

Nos dispositifs de formation s'inscrivent dans une approche développementale de la formation des enseignants, conçue sous un angle vygotkien selon lequel les interactions et les savoirs professionnels sont considérés comme culturellement médiatisés. Dans cette perspective, nous situons la pratique réflexive comme une des médiations interpsychiques fondamentales de l'appropriation des savoirs professionnels et du développement professionnel.

Dans la perspective proposée, les apprentissages se caractérisent par un mouvement spiralaire entre intériorisation des savoirs transmis dans les médiations inter-psychiques, et internalisation progressive de ces savoirs intériorisés à travers les autorégulations qui donnent un sens aux apprentissages médiatisés par les outils socioculturels. Cette internalisation engendrée au niveau intrapsychique inscrit le développement professionnel dans une "subjectivation des savoirs" qui dépasse leur seule appropriation (Vanhulle, 2005a, 2008, à paraître). Verbalisés dans les discours singuliers des étudiants, ces savoirs se détachent en partie des formulations socio-culturellement admises pour s'intégrer aux réseaux de sens propres à l'apprenant.

Notre hypothèse est que des médiations structurantes offertes en formation peuvent induire un niveau de réflexion qui provoque un changement de la pensée 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 de manière artéfactuelle les outils sémiotiques 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 (Buysse, 2007, 2008a, 2008b).

Notre recherche s'intéresse aux impacts de dispositifs fondés sur de tels principes. Fondée sur des analyses des discours des étudiants, elle dégagne des niveaux de réflexivité à l'œuvre dans la construction des savoirs professionnels et met en avant les systèmes d'autorégulation sur lesquels des médiations sémiotiques structurantes se sont exercées. Il en ressort des propositions théoriques pour concevoir les liens entre réflexivité, (auto)régulation et développement professionnel ainsi que des pistes méthodologiques pour l'évaluation des productions des enseignants en formation.

## **TEXTE :**

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).

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. 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 (Buysse, sous presse ; Vanhulle, 2009).

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 et de savoirs propres au métier - processus contrôlé par des attentes académiques et sociales (Vanhulle, 2008). Et que ce développement professionnel peut : soit, consister en une appropriation par le sujet des savoirs qui lui sont proposés en formation, qu'il transforme et fait siens ; soit, s'étendre à une internalisation plus profonde. Dans ce cas, le sujet entre dans un processus de reconstruction de ses rapports aux savoirs constitutifs de son activité professionnelle et de reconfiguration de son identité de praticien nanti de savoirs.

D'un cas de figure à l'autre, 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 permet 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 manifestent dans l'usage des outils réflexifs que les étudiants sont incités à appliquer pour construire leurs savoirs professionnels.

Nous concevons ainsi le développement sous un angle vygotkien, selon lequel la construction des savoirs 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 des savoirs professionnels par le sujet (Buysse, 2008c, sous presse ; Vanhulle, 2008).

Sur ces bases, deux questions se posent pour nous, qui ont été traitées dans deux symposiums de ce congrès :

- 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 ? (Vanhulle et Buysse, 2009, in symposium Marcel)
- Quelles médiations - intériorisées par les étudiants - influencent ces processus ? C'est la question que nous traitons dans cet article.

Ces deux mêmes questions font l'objet d'une élaboration plus approfondie dans Vanhulle & Buysse (à paraître).

## **1. De la médiation à l'intériorisation**

Comment les médiations formatives peuvent-elles conduire à une intériorisation ?

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 un savoir professionnel. Cette interaction entre le sujet et les offres de savoir conduisant à une première intériorisation constitue avant tout une médiation contrôlante (Buysse, 2008a, 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 autoréglée 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 (Buysse, 2008a, à paraître), menant à une problématisation, et une tentative de résolution se déroulant sous un contrôle attentionnel de l'apprenant. Cette autorégulation active (Iran-Nejad, 1990) est nourrie du savoir-faire accumulé par sa propre expérience, des savoir-faire transmis par un médiateur (pair, formateur), des savoirs traditionnels de sa profession, mais aussi des savoirs académiques en lien avec son activité.

Certains outils agissent en tant que médiation et permettent en général de la prolonger, facilitant la poursuite de l'intériorisation au niveau intra-psychique que nous qualifierons avec Brossard (2004) d'*internalisation*. Buysse 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 (Buysse, 2008a).

Parler de développement sous-entend une transformation du fonctionnement psychique de l'apprenant, résultant de l'intégration de savoirs intériorisés en leur donnant un sens par rapport aux savoirs préexistants. Une simple association aux savoirs de l'apprenant ne saurait suffire (Vygotski, 1978). 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. 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 (p. 86), avec les apports des

médiations dans la zone inter-psychique. Le processus n'est pas maturationniste : il s'agit d'une restructuration des fonctions psychiques, générées au départ par des interventions formatives médiatisant le processus. Il ne s'agit 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. Vu sous l'angle de l'analyse piagétienne (Piaget, 1974 ; Inhelder et de Caprona, 1992), une réelle compréhension d'un apprentissage (d'une 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. L'internalisation à travers la création d'un sens dépassant la simple association (Vygotski, 1978), suppose, toujours 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 inférieur (Piaget, 1974).

Le développement réside ainsi dans la transformation du fonctionnement psychique de l'apprenant, résultant de l'intégration de savoirs investis de sens, et pas uniquement de leur association, à des savoirs préexistants (Vygotski, 1978).

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 internalisation subséquente dépendante à la fois de l'intériorisation suite à des interactions et de l'auto développement de l'apprenant (Brossard, 2004; Buysse, 2008a).

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 (Buysse, 2008c, sous presse) et du développement cognitif du sujet.

La pensée réflexive, pour Schön (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 (Buysse, 2007, 2008b ; 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 (pair, formateur), 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.

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. 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.

## **2. Outils d'analyse**

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, les journaux réflexifs et autres outils, porteurs de manières diverses de médiations contrôlantes et/ou structurantes.

Notre recherche repose sur les résultats 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, sous *presse*).

L'outil d'analyse initial s'enrichit actuellement 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.

Nous procédons ainsi à 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 dépendent :

- 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.

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 (Buisse, 2008c, sous presse).
- Les niveaux réflexifs (Buisse, 2008c, sous presse) et les opérations et foyers d'attention réflexifs (Vanhulle, 2002, 2005, 2008, 2009).
- Les processus de construction des savoirs professionnels (Buisse, id. ; Vanhulle, id.) et les critères de définition des « savoirs professionnels » (Vanhulle, 2008, 2009).

Combinés avec

- Une analyse des sources de médiation.

### **3. Résultats**

Nos analyses des différents discours des étudiants au fil de leur formation permettent d'établir des paliers qualitatifs passant par 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 être 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 discours, nous pouvons distinguer différents indicateurs du développement.

Nous distinguons ainsi, 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 ; les traces des médiations sont omniprésentes, dans leurs dimensions contrôlantes, et apparaissent comme les déclencheurs principaux 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 parler de compréhension, mais sans traces marquées de restructuration personnelle ; 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** 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 ; la régulation est généralement autonome, l'empan réflexif dépend quelquefois de la médiation, la médiation est reconnue et suivie ou alors critiquée.
- **Expertise** lors que la restructuration semble « installée » ; l'intentionnalité propre apparaît en plus de l'expression de motifs attribués à l'agir ; des savoirs de référence sont intégrés dans un discours en propre et/ou dûment référés à des courants de pensée ; ces savoirs sont utilisés comme des outils pour penser l'agir.

Il ressort également de nos analyses 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).

#### **4. Discussion**

Ces médiations auraient les propriétés de transmettre les outils sémiotiques indispensables pour que l'apprentissage professionnel génère du développement, celui-ci se définissant par des processus d'internalisation et de subjectivation.

Celles-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 (Buysse, 2008a, 2008b). Les savoirs professionnels résultent du travail de sémiotisation lors de la mise en discours sous l'influence des médiations investies dans leur caractère avant tout structurant.

On ne constate toutefois 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, voire adaptatives.

Pour autant, aucun étudiant ne peut être considéré comme « figé » dans l'un de ces paliers. Le développement n'est jamais « arrêté », car il est lui-même porteur de sa zone proximale de développement.

## Références bibliographiques

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme 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 No 144). Genève : Université de Genève.
- 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 (Éd.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. Consulté sur <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, (Eds.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. Colloque tenu au 15<sup>e</sup> congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation : Mondialisation et éducation: vers une société de la connaissance, Marrakech.
- Buysse, A. (sous-presses). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant, et S. Martineau, S. (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 & P. Maubant (Eds.), *Quand la formation des adultes s'invite au débat sur la formation des enseignants*. Sherbrooke : Presses de l'Université de Sherbrooke.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 297-304). Bruxelles : De Boeck.
- 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* (pp. 19-50). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- 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 (Eds). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (pp. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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 : Kincksieck.
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeux de formation et de recherche. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), *L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 227-247). Paris : PUF.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation initiale: une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Eds.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* .Repères 30, 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 literature* 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. (sous presse, 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.
- Vanhulle, S. (à paraître, automne 2009). 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. & Buysse, A. (2009, janvier). Évaluer l'impact des médiations structurantes en formation initiale des enseignants sur leur développement professionnel : quels indicateurs prendre en compte dans les discours réflexifs des étudiants ? In J.F. Marcel (Prés.), *Indicateurs de la professionnalité*. Symposium en janvier 2009 dans le cadre du 21<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe.
- Vanhulle, S. & Buysse, A. (à paraître). Évaluer l'impact des médiations structurantes en formation initiale des enseignants sur leur développement professionnel : quels indicateurs prendre en compte dans les discours réflexifs des étudiants ? In J.F. Marcel (Ed.), *Indicateurs de la professionnalité*. *Questions Vives* 11, 5.
- 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.