



Article scientifique

Article

2020

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

"J'ai beaucoup appris...", temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs

Balslev, Kristine; Maldonado, Marcos

How to cite

BALSLEV, Kristine, MALDONADO, Marcos. 'J'ai beaucoup appris...', temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs. In: La Revue LEeE, 2020, n° 2. doi: 10.48325/rleee.002.06

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch//unige:148604>

Publication DOI: [10.48325/rleee.002.06](https://doi.org/10.48325/rleee.002.06)

Pour citer cet article : Balslev, K., & Maldonado, M. (2020). "J'ai beaucoup appris", temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs. *La Revue LEEe*, 2. <https://doi.org/10.48325/rleee.002.06>

« J'AI BEAUCOUP APPRIS... », TEMPORALITÉS ET FORMES D'ÉVOLUTION DANS LES DISCOURS AUTOÉVALUATIFS

Kristine BALSLEV et Marcos MALDONADO

Version de la publication : décembre 2020

Évaluation ouverte et collaborative

Marie BEAUCHAMP & Antoine DEROBERTMASURE

Résumé

Cette contribution porte sur un genre de texte fréquemment demandé dans les formations initiales ou continues à l'enseignement : le bilan d'apprentissage (également nommé « bilan de formation » ou « journal d'apprentissage ») visant, entre autres, à susciter chez l'enseignant-e en formation un processus autoévaluatif. Bien que ce genre de texte soit courant, ses différentes déclinaisons font rarement l'objet d'études. Ainsi une douzaine de textes produits par divers étudiant-es (avec ou sans expérience professionnelle, enseignant-e ou formateur-riche), dans plusieurs institutions de formation à l'enseignement et de Suisse romande sont analysés selon une approche discursive. L'analyse met en lumière différentes formes d'évolutions verbalisées par les formé-es, les postures énonciatives et les points de vue qu'ils ou elles adoptent ainsi que les types de segmentation temporelle relatées dans les textes. En montrant une variété de formes d'évolution et une diversité de manières de se mettre en scène et de se regarder, nos résultats révèlent les différentes compréhensions du terme "apprendre", quel que soit le contexte de formation et une tendance des enseignant-es à être plus descriptifs qu'analytiques. Les analyses montrent également les effets des temporalités choisies sur les engagements des enseignant-es en formation. Au final, les analyses questionnent certaines pratiques de formation en les rattachant à une problématique de littéracie universitaire.

Mots-clés : formation à l'enseignement, autoévaluation, écriture réflexive, temporalités.

Abstract

In teacher education, students are often asked to write a learning assessment at the end of their training. The aim of this kind of text is to show or generate a self-assessment process. Even if this exercise is frequent in teacher education, its different forms are

seldom analysed. We therefore analysed a dozen of texts written in four different teacher education institutions, by prospective teachers as well as mentor teachers, according a discursive approach. The focus is on the forms of evolution trainee teachers verbalize, the viewpoints they adopt and the temporal segmentations present in the texts. Our results show that teacher trainees show a diversity of forms of evolution, although two of them are dominant in all the settings, a diversity of ways to put oneself on stage and look at oneself and that teacher trainees tend to be more descriptive than analytical. The results also show effects of temporal segmentations on teacher trainees commitment. Finally, our results question training practices and reattach them to academic literacy issues.

Keywords: teacher education, self-assessment, reflective writing, temporalities.

1. Introduction : (d)écrire ses apprentissages dans la formation à l'enseignement

En formation professionnalisante initiale ou continue, notamment dans les formations à l'enseignement ou au mentorat¹, demander aux étudiant·es de rédiger des textes décrivant leurs trajectoires de formation et les apprentissages réalisés est une pratique courante (Messier & Lafontaine, 2016). Ces écrits prennent place dans le contexte de formation en alternance visant la construction de savoirs articulant expériences professionnelles et apports théoriques. Ces textes, dans lesquels on demande aux étudiant·es de faire un bilan du parcours de formation, de décrire des apprentissages importants ou encore d'apporter un regard critique sur leurs processus de formation, engendrent peu d'échecs et font rarement l'objet d'évaluations certificatives dans l'idée qu'une telle évaluation pourrait aller à l'encontre de la nature même de l'exercice consistant à écrire « sur soi » (pour reprendre l'expression de Cadet, 2006). Le but est généralement de susciter chez l'étudiant·e un processus d'autoévaluation, une prise de conscience de ses manières d'apprendre, ou encore de développer une posture réflexive, dans la mesure où il s'agit « pour les étudiant·es de se poser des questions sur les processus qu'ils mettent en place pour apprendre, de les analyser et de rendre compte de leurs effets » (Cadet, 2006, p. 165).

Toute formation vise à engendrer des changements, on part donc du principe que l'étudiant·e se transforme au cours de la formation et le bilan d'apprentissage se fonde sur l'idée que la ou le formé·e est capable de décrire et d'évaluer les changements réalisés. Dans un contexte de développement - et non de contrôle - professionnel, le cadre proposé pour parler de soi et de ses apprentissages est souple. En effet, d'après nos connaissances de formateur et formatrice, les termes « apprentissages », « parcours ou processus de formation », ou « bilan » invitent à parler de changements et de temporalités sans imposer une définition ou une interprétation précise de l'empan temporel concerné ou des apprentissages réalisés. Par ailleurs, c'est généralement au formé ou à la formée de choisir ses critères d'évaluation et ses normes de comparaison.

Dans une perspective de littéracie universitaire (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012), le projet de cette contribution est de cerner les spécificités des bilans d'apprentissage et les processus d'autoévaluation mis en mots par des enseignant·es et des formateur·rices d'enseignant·es en formation dans différents contextes institutionnels. Cette pratique traverse un bon nombre de formations, se décline de façons diverses et s'adresse à des publics variés. Nous avons ainsi voulu cerner une diversité de contextes pour appréhender

¹ Le mentorat fait référence aux formateur·rices accompagnant les stagiaires sur le terrain professionnel.



ce qui fait l'unité de ces textes et relever les effets de consignes et de publics singuliers. Nous visons à mettre en lumière les compréhensions de la part des formé·es des termes comme « apprentissages », « bilan / parcours de formation » ; les temporalités prises en compte, ainsi que les points de vue adoptés dans la mise en discours de l'autoévaluation. Analyser ces textes exige un travail conséquent, notre corpus est donc limité à une sélection de douze textes produits dans quatre contextes institutionnels différents.

En guise de cadrage théorique, nous faisons premièrement référence de manière succincte à l'autoévaluation et ses liens avec l'écriture, ensuite nous nous focaliserons sur deux aspects saillants de l'écriture autoévaluative : la mise en scène de soi couplé avec l'adoption d'un point de vue ainsi que la prise en charge de questions temporelles.

2. Écrire pour s'autoévaluer

L'autoévaluation implique recul, distanciation et décentration (Campanalle et al., 2010). Elle amène le sujet autoévaluateur à se comparer à une certaine image, normée ou idéale du professionnel (Jorro, 2005), à tenir compte de conventions sociales, de doxas, de prescriptions issues de recherches scientifiques, d'un idéal de soi, mais aussi à un référentiel de compétences proposées par le centre formateur.

Parce que l'écriture impose de sortir de l'action immédiate, et qu'elle suscite un regard descriptif et analytique sur un processus ou une situation, elle est considérée comme un levier de l'autoévaluation mais également comme une preuve de cette autoévaluation. Les discours produits dans ce cadre peuvent se situer à plusieurs extrêmes allant d'un discours sur le désir d'être (Jorro, 2005) abstrait et centré sur l'étudiant·e à une véritable analyse de situations tenant compte du contexte et des autres acteur·rices (les élèves, les stagiaires et les formateur·rices).

3. Se mettre en scène et assumer un point de vue

Comme d'autres textes relevant du genre réflexif (Vanhulle, 2016), le bilan d'apprentissage implique une écriture en « Je ». Il s'agit de parler de soi, de se mettre en scène en tant qu'acteur·rice dans une situation professionnelle, d'étudiant·e inséré·e dans une institution, ou encore en tant que professionnel·le réflexif·ve. Paradoxalement, l'introspection peut déboucher sur une mise en scène de soi négative alors que l'étudiant·e a tout intérêt - dans la perspective d'une évaluation directement ou indirectement liée à la mise en mots de ce bilan - à montrer l'image d'un·e étudiant·e compétent·e, capable de surmonter les difficultés rencontrées (Dobrowolska, 2018 ; Paquay et al., 2001 in Mottier Lopez, 2018).

Autrement dit, ces textes s'insèrent dans la dynamique d'une activité sociale et donnent, à ce titre, lieu à un jeu de construction d'une image de soi face à un·e destinataire (la ou le formateur·rice et évaluateur·rice) ou un autrui significatif qui oriente le regard de l'auteur·rice. Cette image de soi se trouve en tension entre un *je-qui a réussi* (« j'ai beaucoup appris », « j'ai radicalement changé ») et un *je-qui a échoué* (« je n'ai pas obtenu ce qui était attendu », « c'était difficile »). Montrer l'un ou l'autre de ces extrêmes comporte des risques. On peut imaginer la négociation interne que l'étudiant·e vit entre son *je-individuel* et son *je-social* pour décider ce qu'elle·il doit montrer de ses succès (ce qu'elle·il a appris) et de ses échecs (ce qu'elle·il n'a pas appris), comment le montrer et ce qui est préférable de



cache. La sélection des événements du parcours est le fruit de stratégies de construction d'une image sociale (Kaufmann, 2004).

Une attitude réflexive implique des mouvements abstraits et symboliques comme le recul, la distanciation et la décentration. Le mouvement dépend d'un point de vue, symbolique et abstrait lui aussi, mais aussi social. On décrit une évolution, un apprentissage à partir d'un rôle socialement défini, comme celui d'élève, d'étudiant·e, de (futur·e) enseignant·e, de formateur·rice, de personne. Les écrits autoévaluatifs conduisent à se raconter et à regarder l'enseignant·e, l'étudiant·e ou la·le stagiaire que l'on est ou que l'on a été en assumant un certain *point de vue* (Rabatel, 2012). D'où est-ce qu'on parle lorsqu'on s'autoévalue ? Dans le cadre de l'alternance entre lieux de formation, cette question est particulièrement complexe puisque la·le scripteur·rice est à la fois étudiant·e, stagiaire, enseignant·e, personne, et dans le cas de textes autoévaluatifs, la·le scripteur·rice est à la fois évaluateur·rice et évalué·e. Ajoutons à cette complexité que parfois c'est la capacité à s'autoévaluer qui est évaluée. Dans cette situation, l'étudiant·e met en œuvre une série de ressources langagières qui lui permettent non seulement de répondre aux attentes de sa ou son formateur·rice, en tant qu'évalué·e dans son *rôle social* d'étudiant·e, mais aussi, à partir de son *rôle discursif d'évaluateur·rice* (Charaudeau, 1993), d'évaluer et de mettre en évidence ses processus d'apprentissage pour atteindre l'objectif de l'activité.

Ainsi, l'autoévaluation écrite soulève un jeu complexe de points de vue et de mises en scène de soi puisqu'il s'agit de se mettre en scène en train d'apprendre, en train de s'évaluer puis de se regarder (en train d'apprendre).

Par ailleurs, même si l'auteur·rice d'un bilan d'apprentissage est sincère, son texte (souvent sous forme de récit) n'exprimera pas fidèlement ses apprentissages réels. Ce que les étudiant·es donnent à voir reflète une image déformée de leur bilan d'apprentissage (Mottier Lopez, 2018). Le récit donne toutefois accès à une *grille de perception identitaire* (Kaufmann, 2004) et, du point de vue de la formation, ces bilans offrent des sources d'information précieuses pour les enseignant·es universitaires ou de hautes écoles (Mottier Lopez, 2018) à partir du moment où les étudiant·es précisent les objets et sources de leurs apprentissages.

Toutefois, le potentiel formateur de ce type de texte réside dans l'introspection que les étudiant·es effectuent et dans le dialogue intérieur qui se déroule entre les différents « je ». Ils observent leurs expériences, leur attribuent un sens et les évaluent en fonction de références multiples, allant du cadre théorique offert par la formation, aux attentes personnelles et sociales et à l'idéal de professionnel. Ce regard introspectif et rétrospectif sur leurs propres parcours leur permet d'ordonner les événements vécus en recherchant une relation entre eux.

4. Des balises temporelles pour décrire ses évolutions

Estimer une évolution implique de comparer un instant T à un instant T¹ et d'avoir une perception des changements survenus dans le passage d'un instant à l'autre. L'indication temporelle peut être vague « *Avant* je pensais que le redoublement était bénéfique à l'élève, *maintenant* je comprends que cela n'est pas toujours le cas » ou précise « *Lors de mon premier entretien* avec ma stagiaire je voulais lui laisser trouver la solution seule, puis, *après avoir analysé cet entretien au séminaire* je me suis montrée plus directive ». Elle peut également se situer dans l'empan temporel de la formation ou la déborder largement :



« Depuis mon premier jour d'école, j'ai toujours perçu les enseignants comme [...] ». Alhadeff-Jones (2014), dans une perspective de professionnalisation qui met l'accent sur une formation critique par rapport au temps, estime que « percevoir le temps implique d'identifier les changements à partir desquels on l'appréhende. La diversité de ces changements est au fondement de l'hétérogénéité des temporalités vécues et observées » (p. 6). Un retour sur les expériences vécues, selon l'auteur, nous renvoie à la coordination de changements ; « apprendre à les discriminer et à les évaluer implique d'être en mesure de les interpréter, c'est-à-dire de leur donner ou de révéler les significations qui peuvent y être associées » (p. 8). Concevoir ces significations nous permet d'appréhender les relations causales entre le passé, le présent et le futur. Autrement dit, pour Alhadeff-Jones, l'importance de l'observation du facteur temps dans le développement professionnel permet d'ordonner les expériences passées, de leur donner un sens, de les remettre en question, de mettre en évidence les conflits, les contradictions ; de faire ressortir les tensions qui sont inhérentes à la complexité de l'expérience du temps. La mise en perspective du passé fait ressortir les besoins et les attentes qui conduisent aux trajectoires professionnelles désirées. De ce point de vue, l'autoévaluation, surtout si elle est formulée en termes de « bilans », engage un regard rétrospectif qui à son tour déclenche – spontanément ou sur demande explicite – un regard prospectif. Ainsi la temporalité, forcément présente, est balisée en étant quasi-synchrone avec la formation ou au contraire en débordant largement l'avant et l'après-formation.

Une telle approche des démarches de professionnalisation axée sur le facteur temps, ainsi que sur le facteur espace, selon Alhadeff-Jones (2014), « constitue dès lors un processus potentiellement transformateur et émancipateur qui requiert la remise en question, voire la transgression, de schèmes et de perspectives de sens [...] développés tout au long de la vie et qui déterminent notre identité, nos compétences et nos connaissances » (p. 11). Dans cette perspective, notre analyse tient compte de ces dimensions temporelles car s'interroger sur la nature des textes autoévaluatifs implique non seulement de mettre en évidence les changements déclarés par les étudiant·es, mais aussi d'expliquer où se situe leur *je-ici-maintenant* à partir duquel ils ou elles observent leur passé et comment ils ou elles se projettent dans l'avenir.

5. Cadre méthodologique

La présente recherche s'inscrit dans une démarche interprétative consistant à analyser des bilans d'apprentissage produits dans le cadre de formations initiales ou continues à l'enseignement ou au mentorat en vue de cerner les caractéristiques de ces textes, notamment en ce qui concerne les formes d'évolution déclarées, les points de vue adoptés et les manières de segmenter les parcours d'apprentissage.

Nous avons voulu analyser un corpus dépassant un contexte spécifique et avons sollicité des collègues formatrices inscrites dans un réseau nommé *Écriture pour le développement professionnel* qui ont accepté de mettre à disposition des bilans d'apprentissage². Ainsi, le corpus analysé a l'avantage d'être mixte. Il repose cependant sur une part d'arbitraire et d'opportunisme puisqu'il dépend de relations préexistantes entre formateurs et formatrices. Nous avons analysé ces textes du point de vue de la recherche c'est-à-dire en cherchant à

² Nous remercions vivement Isabelle Fristalon, Laetitia Mauroux, Soraya de Simone et Sandra Pellanda Dieci d'avoir mis à disposition les consignes et descriptifs proposés à leurs étudiant·es ainsi qu'une sélection de textes produits par ces étudiant·es.



décrire certaines caractéristiques de ces textes. Toutefois, étant également engagées dans la formation à l'enseignement et dans des dispositifs visant le développement professionnel, des préoccupations de formation animent également cette analyse.

Nos analyses sont guidées par les questions suivantes :

- Dans les segments de textes où les étudiant·es mentionnent des apprentissages, quelles formes d'évolution sont déclarées ?
- Dans les évolutions déclarées, quels points de vue sont adoptés par les étudiant·es pour les évaluer ?
- Quelle segmentation temporelle font-elles et ils de leurs parcours ?

5.1 Corpus

Notre corpus, résumé dans le tableau 1, provient des quatre contextes institutionnels suivants : la formation initiale à l'enseignement primaire (niveau bachelor) ; la formation initiale à l'enseignement secondaire (niveau master) et deux formations continues de mentors. Trois types de public d'étudiant·es y sont par conséquent représentés : sans (ou presque sans) expérience professionnelle préalable ; avec une courte expérience professionnelle préalable ; avec une expérience professionnelle préalable d'au moins deux ans. Les consignes d'écriture ainsi que les buts assignés à chacun des textes sont décrits ci-après.

Tableau 1
Corpus

Type de formation	Expérience	Contextes	Corpus	Codes
Formation initiale	sans expérience professionnelle préalable	Formation initiale bachelor enseignement primaire	3 textes	BAC-EP 1, 2 et 3
	avec courte expérience professionnelle préalable	Formation initiale master enseignement secondaire	3 textes	MASTER-ES 1, 2 ET 3
Formation continue	avec expérience professionnelle préalable	Formation continue de mentors	3 textes	FC-Mentor 1, 2 et 3
		Formation continue certifiante de mentors	3 textes	CAS-Mentor 1, 2 et 3

5.1.1 Formation initiale bachelor enseignement primaire (BAC-EP)

Les textes BAC-EP sont rédigés dans le contexte d'un séminaire d'intégration de troisième et dernière année de formation. Le dispositif vise le rapprochement entre théorie et pratique, la prise de conscience de la « montée » en compétences de l'étudiant·e et de sa construction identitaire. Les compétences visées sont les suivantes : *Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture ; s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ; agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ; communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.*



À la fin du semestre les étudiant-es écrivent un bilan du parcours de formation et des perspectives professionnelles. Dans ces textes concernant l'ensemble de la formation, les cinq dimensions suivantes doivent figurer :

Insert 1

Extrait des consignes données aux étudiant-es - BAC-EP

- Présentation de votre dossier de formation
- Retour sur vos apprentissages, forces et limites
- Là où vous en êtes et demain... (identité professionnelle ; état de développement de vos compétences)
- Défis qui se présentent dans votre classe ou pour entrer dans le métier
- Ressources à votre disposition pour relever vos défis

D'autres textes sont demandés pour ce séminaire : un journal de bord ou de formation dans lequel l'étudiant-e note les « apprentissages signifiants » générés par les cours et les stages. Le texte donne lieu à une évaluation formative personnelle.

5.1.2 Formation initiale Master enseignement secondaire (MASTER-ES)

Le texte est rédigé dans le cadre d'un séminaire nommé « Dossier de développement professionnel » destiné aux étudiant-es d'un Master universitaire en enseignement secondaire. L'objectif est de placer l'étudiant-e « [...] en situation de dresser le bilan de son parcours de formation pour mettre en évidence les savoirs professionnels construits durant sa formation ainsi que le développement de son identité professionnelle en lien avec son insertion dans divers établissements scolaires [...] ». Le texte demandé aux étudiant-es est un « récit de trajectoire de développement professionnel ». Les consignes précisent que :

Insert 2

Extrait de consignes pour les récits de trajectoire de développement professionnel

Ce récit raconte votre évolution sur une ligne du temps (en particulier la chronologie de la formation mais la narration peut commencer avant), de manière à mettre en exergue :

- un ou deux savoirs professionnels que vous possédez (voir caractéristiques document n°x)
- l'état actuel de votre identité d'enseignant (ou images identitaires)
- compte tenu des quatre axes de réflexion (la gestion de l'enseignement et des apprentissages, la gestion de la classe, la construction de l'identité professionnelle, le rapport aux autres acteurs du système scolaire) même si ceux-ci ne sont pas nécessairement traités à importance égale

et en vous appuyant sur les 4 à 6 traces que vous placez en annexe.

Aucune structure n'est imposée et les récits sont évalués avec un système de notation binaire (acquis ou non-acquis). Pour obtenir un acquis le texte doit répondre à une série de critères en lien direct avec les consignes communiquées en début de formation.

5.1.3 Formation continue pour mentors (FC-Mentor)

Ces bilans prennent place dans le cadre d'une formation continue attestée intitulée « Mener des entretiens avec des stagiaires : quel guidage pour les mentors ? » et se déroulant sur six à huit rencontres de deux heures et consistant essentiellement à analyser



collectivement des entretiens de stage. L'objectif principal de cette formation est de clarifier les enjeux relatifs aux tensions inhérentes au travail d'accompagnement et de guidage d'un·e stagiaire. Les points suivants sont proposés pour guider l'écriture :

Insert 3

Extrait de consignes « synthèse »

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

Proposition de questions pour guider l'écriture :

Qu'est-ce que j'ai appris ?

Qu'est-ce qui m'a permis d'apprendre ?

Les moments-clés durant ces apprentissages

Prises de conscience en lien avec mes compétences de mentor

Ce qui a changé dans ma manière de voir des choses

Bilan de la formation à ce stade...

5.1.4 Formation continue certifiante (CAS-Mentor)

Les textes réflexifs proviennent d'un module intitulé « Analyse de l'activité des mentors » intégré dans formation continue certifiante nommée « Bases de l'accompagnement des responsables de la formation professionnelle » et s'adressant à des mentors dans des formations professionnalisantes diverses. La consigne demandée est la suivante :

Insert 4

Extrait consignes texte individuel réflexif

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

Ce dispositif de formation conduit les mentors en formation à tenir un journal de bord et une analyse de leur activité filmée. Le travail donne lieu à une évaluation certificative (notes A, B, C, D ou E).

Ces textes ont en commun de conduire l'enseignant·e en formation (EF) à mentionner explicitement les apprentissages réalisés, de relater des changements avec des indicateurs temporels. Les deux textes de formation initiale (BAC et MASTER) mettent en avant l'articulation théorie-pratique et une centration sur l'identité professionnelle. D'autres éléments sont visés dans un ou deux textes, comme l'esprit critique et la prise de conscience.

5.2 Démarche d'analyse

Notre démarche, à la fois qualitative et interprétative, repose sur l'analyse du contenu (Bardin, 2013) à l'aide de divers instruments issus de la linguistique énonciative (Maingueneau, 2016 ; Rabatel, 2007, 2012, 2016). L'analyse effectuée sur nos données est à la fois inductive et déductive et nous nous focalisons sur la dimension thématique et la



dimension énonciative du discours (mise en discours, positionnement et marques déictiques de personne, d'espace et de temps).

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressé-es au contenu en identifiant les évolutions déclarées. Cette étape a été menée de manière inductive, en vue de créer une typologie d'évolutions déclarées par les EF. Ces dernier-es rendent en effet compte dans leurs textes de différentes formes de transformations et de changements expérimentés tout au long de leur formation, en identifiant leurs motifs et leurs causes. Ces formes d'évolution peuvent se référer à des changements dans leurs pratiques professionnelles, dans leurs conceptions et savoirs d'action ou dans la construction de leur image professionnelle. Pour constituer nos unités d'analyse, nous avons segmenté les textes en fonction des évolutions déclarées. Le découpage des unités est donc déterminé par la présence du noyau thématique « évolution » et de l'ancrage spatio-temporel du début et de la fin du processus. La longueur de ces unités est variable puisque le thème peut être développé en une seule phrase, par ex. : « J'ai changé, en suivant deux chemins distincts mais parallèles qui m'ont tous deux amenés à ce que je suis devenu », ou en plusieurs paragraphes. En considérant l'évolution comme un événement, celle-ci peut être représentée d'au moins trois façons : l'évolution déclarée est présentée *comme un événement fini*, c'est-à-dire que l'EF se réfère à son parcours à partir d'un état actuel qui représente à son tour le résultat final d'une évolution ; comme *un événement en cours*, c'est-à-dire une évolution inachevée mais encore en cours de développement ; et comme une évolution ou *un événement qui aurait dû se produire*. D'une part, pour la définition des catégories *formes d'évolution*, nous avons pris en compte ces trois états dans lesquels l'évolution semble être visée. Dans son regard rétrospectif, l'EF met en relation l'état actuel, le résultat d'une évolution, avec un état antérieur, situé dans un temps passé. En fonction de cette relation, l'évolution en tant que changement ou transformation personnelle/professionnelle acquiert un sens. D'autre part, par une démarche inductive, nous avons élaboré quatre catégories de *formes d'évolution*, correspondant à quatre types de relations entre l'état initial (A) et l'état final (B) :

- Une relation d'opposition entre A et B : l'EF interprète que le résultat de l'évolution la-le place dans une situation opposée ou différente d'un état antérieur : « **J'ai également pris conscience que l'école n'est pas la vie réelle**, qu'elle a d'autres règles [...] **Avant de commencer la formation, je n'avais pas conscience de cela** » (BAC-EP-1) ;
- Une relation de transition entre A et B : l'EF interprète son état actuel comme un processus de changements ou de transformations. L'état actuel est le résultat de l'enchaînement de tous les événements vécus : « Tant les expériences négatives que positives... **m'ont permis d'avancer et de me faire grandir** en tant que stagiaire et maintenant en tant qu'enseignante » (BAC-EP-2) ;
- Une relation d'innovation de B par rapport à A : l'EF observe son évolution par l'introduction d'un élément novateur ou jusqu'alors inconnu dans ses pratiques professionnelles : « **Je n'avais jamais parlé d'analyse a priori** avec mes stagiaires **avant ce cours** [...] J'étais aussi plus ciblée sur le travail des planifications de leçon de mes stagiaires » (FC-Mentor-3) ;
- Une relation de réussite de B par rapport à A : l'EF interprète son état actuel comme le résultat d'une réussite ou du dépassement de certaines difficultés présentes dans l'état initial : « **J'ai compris alors que ça pouvait être difficile d'entrer** dans l'enseignement de la branche pour laquelle on est formé à l'Université [...] Heureusement, **j'ai réussi à me ressaisir**, à comprendre cette situation et à l'accepter [...] » (MASTER-ES-2).



Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressé·es à la mise en discours en nous concentrant sur la dimension énonciative des segments découpés. Nous observons la manière dont les énonciateur·rices se positionnent par rapport aux évolutions et aux empanns temporels sur lesquels elles et ils se basent pour déterminer l'existence ou non d'une évolution. Dans chaque unité d'analyse, nous identifions tout d'abord des mots et des phrases, tels que les verbes, les pronoms et les adverbes, qui nous fournissent des informations sur les points de vue adoptés pour observer et évaluer des évolutions. Dans la mise en discours des événements, l'énonciateur·rice assume certaines fonctions en opposition aux « autres personnes » évoquées dans le discours. Lorsqu'il y a des références à une troisième personne, « les élèves » ou « la stagiaire », le *je-énonciatif* se présente en tant qu'enseignant·e ou mentor. En revanche, lorsqu'il y a des références aux théories ou aux activités de formation, le *je-énonciatif* se positionne en tant qu'étudiant·e en formation. Ensuite, nous analysons la modalisation discursive par laquelle l'énonciateur·rice exprime son positionnement par rapport au contenu de son énoncé (Rabatel, 2012) et l'ancrage spatio-temporel. La deixis temporelle est définie par Maingueneau (2016) comme des marques discursives dont le référent est un élément temporel externe qui sert à situer chronologiquement l'énoncé. Le point qui permet d'identifier les ancrs temporelles est le moment où l'énonciateur parle, c'est-à-dire *le présent de l'énonciation*, « c'est par rapport à son propre acte d'énonciation que le locuteur ordonne la chronologie de son énoncé et l'impose à l'allocutaire » (p. 53). À partir de ce présent (maintenant, aujourd'hui), l'énonciateur·rice remonte à un moment antérieur (avant, hier) ou se projette vers le futur (après, demain). Les déictiques temporels sont en étroite relation avec les déictiques spatiaux, puisque l'énonciateur·rice va non seulement situer son énonciation dans un temps mais aussi dans un espace (ici, là, là-bas). Les références déictiques nous permettent de déterminer le lieu, *sur le terrain ou dans la formation*, et le moment où les événements déclarés se produisent ou se sont produits, *avant la formation, pendant la formation, à la fin de la formation, après la formation*. L'ensemble de ces trois catégories, personne, espace et temps, nous donnent des indications sur le point de vue à partir duquel les EF envisagent leurs évolutions.

6. Analyse et interprétation des résultats

6.1 Les formes d'évolution

À partir de la catégorie *état de l'événement évolution*, nous avons repéré trois formes principales d'évolution : a. *l'évolution comme un événement conclu*; b. *l'évolution comme un événement en cours* et c. *l'absence d'évolution*, c'est-à-dire un événement qui n'a pas eu lieu. La forme évolution comme événement conclu (a), qui se manifeste le plus dans les textes comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, acquiert des significations différentes selon les types de relations entre l'état initial (A) et l'état final (B) que les EF réalisent. Ces relations nous ont permis de repérer six types d'évolutions conclues : acquisition, découverte, changement, transformation, resignification et réussite. Dans le tableau 2, nous présentons le nombre d'occurrences pour chacune de ces formes dans chaque corpus. Ensuite, dans les paragraphes suivants, nous définissons chacune de ces formes.



Tableau 2

Occurrence des formes d'évolution

Formes d'évolution		BAC-EP	MASTE R-ES	FC-Mentor	CAS-Mentor
a. Évolution comme un événement conclu	<i>Acquisition</i>	5	4	7	6
	<i>Découverte</i>	14	13	19	14
	<i>Changement</i>	10	15	13	12
	<i>Transformation</i>	3	8	5	6
	<i>Resignification</i>	2	9	9	11
	<i>Réussite</i>	8	3	6	9
		48	49	59	58
b. Évolution comme un événement en cours		2	4	6	7
c. Absence d'évolution		4	2	7	2

Les nombres contenus dans ce tableau révèlent une plus grande fréquence d'occurrences de la forme d'évolution comme événement conclu par rapport aux deux autres. Cela montre bien que, dans ce type de textes, les EF donnent la priorité aux formes qui mettent en avant les apprentissages, les transformations et les changements dans leurs pratiques professionnelles. D'une part, cela révèle également le fait que les EF orientent leurs réflexions en fonction de la consigne principale de travail (évoquer les apprentissages effectués lors de la formation) afin d'atteindre l'objectif de l'activité. D'autre part, elles peuvent rendre compte aussi de la mise en scène du *je-social*. Au niveau du contenu, les EF décident de se référer en priorité aux événements qui les aident à se mettre en scène en tant qu'*étudiant-e-qui-a-réussi*.

6.1.1 L'évolution comme événement conclu

Dans cette forme d'évolution, le passage entre l'état A et l'état B est présenté comme un événement conclu, c'est-à-dire que B est le résultat final du processus. Les EF font référence à leur apprentissage et aux changements volontaires ou involontaires vécus qui les ont conduits à l'état actuel. L'évolution est donc présentée comme un événement factuel et un cycle complet :

- (1) Je repars de cette formation et de ce travail avec plus de certitudes que d'incertitudes. Voilà une grande nouveauté pour moi. Me sentir légitimé dans un rôle grâce à une formation. D'habitude, les formations m'amènent de l'incertitude. Enfin, je me sens posé et serein [...] Lorsque j'aurai ma classe [...] Je continuerai à relire mes cours pour avoir des éléments théoriques pour soutenir ma pratique. (CAS-Mentor-3)

Dans cette forme, les énoncés les plus fréquents sont déclaratifs-affirmatifs, « je repars de cette formation [...] avec plus de certitudes » et les verbes d'états finaux, « me sentir légitimé ; enfin, je me sens posé et serein ». Les actions futures n'expriment pas une modification ou de nouvelles évolutions, mais une continuation de l'état actuel, « je continuerai à relire mes cours ».

Dans les évolutions conclues, les EF présentent deux états situés à deux moments différents, l'un ancré dans un temps passé, et l'autre dans le présent. Les événements entre ces deux points de référence marquent le passage d'un état à l'autre. Notre analyse montre que les EF établissent différents types de relations dans la confrontation de ces deux états.



Un·e étudiant·e peut estimer que l'état actuel (*B*) se trouve en opposition avec l'état précédent (*A*), indiquant qu'au cours de sa formation, elle ou il a vécu des changements profonds ou radicaux qui l'ont amené·e à se développer, ou que l'état *B* est le résultat d'une innovation dans ses pratiques quotidiennes par rapport à *A*. En se fondant sur les relations que les EF établissent entre ces deux états, nous avons repéré six types d'évolution conclue décrites ci-après.

Évolution par acquisition. Dans ce type d'évolution, le passage de l'état *A* à l'état *B* est marqué par l'acquisition d'un élément désiré et nécessaire pour mieux exercer l'activité professionnelle. La caractéristique la plus évidente observée est l'évaluation négative de l'état *A*, car les étudiant·es considèrent qu'il manque un élément *x* qui les empêche d'exercer correctement leur activité, où *x* peut représenter une *compétence* (2) ou un *élément de motivation* (3). Cet élément est donc présenté comme un objet de désir, comme un objectif à atteindre. Le rôle que joue la formation dans ces cas est de fournir cet élément. En ce sens, *B* est présenté comme un état réalisé possédant cet élément.

- (2) Communiquer clairement en visant les points importants et en déterminant une progression dans les apprentissages de l'étudiant fait partie du référentiel de compétences professionnelles du praticien formateur³. **Je me sentais peu à l'aise** dans ce domaine et **c'est ce qui a motivé mon inscription à cette formation**. (FC-Mentor-2) – *x* = mener à bien un entretien
- (3) D'un point de vue émotionnel, **je me sens plus sûre de moi** et de ce que je peux exiger-proposer en tant que praticien formateur. (FC-Mentor-1) – *x* = se sentir sûre

Ce type d'évolution est surtout présent chez les EF qui ont déjà une expérience dans l'enseignement ou qui sont dans la profession, mentor ou enseignant·e-remplaçant·e. L'apprentissage déclaré est donc orienté vers l'acquisition de compétences qui apporte une sécurité dans l'exercice de l'activité professionnelle.

Évolution par découverte. Dans ce type, le passage de l'état *A* à l'état *B* est marqué par la découverte d'un élément nouveau. La formation ne sert pas à apporter une solution ou à répondre à un besoin mais à apporter des savoirs professionnels nouveaux en vue de modifier des pratiques. Contrairement au type précédent, *A* n'est pas qualifié négativement et n'est pas opposé non plus à l'état *B*, car l'étudiant·e n'avait aucune connaissance de l'existence de l'élément découvert dans la formation. Dans ce type d'évolution, les EF orientent leur attention sur les théories apprises et les activités de formation qui ont permis l'évolution de leur activité professionnelle.

- (4) **Lors de cette formation, j'ai pu agrandir ma boîte à outils de mentor**, notamment au travers de partages d'expériences, de réflexion en groupe, de mise en commun, d'apports théoriques, de lectures, de moments consacrés à l'écriture. (CAS-Mentor-2)
- (5) Je n'avais jamais parlé d'analyse à priori avec mes stagiaires avant ce cours. (FC-Mentor-3)

Évolution par changement. Ce type d'évolution est défini à partir de l'opposition entre l'état *A* et l'état *B* et d'un changement qualitatif des pratiques professionnelles. Comme on peut le voir dans le tableau 2, ce type ainsi que l'évolution par découverte apparaît plus fréquemment que d'autres. Les EF décrivent une situation initiale dans laquelle certaines actions, connaissances ou représentations ont été considérées comme positives, ou du moins acceptables, dans tous les cas comme des faits ne suscitant aucun questionnement :

³ La·le praticien·ne formateur·rice est l'équivalent d'un·e mentor, à savoir un·e enseignant·e qui accueille et forme un·e étudiant·e dans sa classe.



- (6) L'analyse de mon premier entretien en groupe a été un moment-clé pour moi. Avant de suivre le CAS-Mentor, j'avais une posture essentiellement jugeante à l'égard de mon mentoré. Je me concentrais sur ce qu'il faisait en termes de bien, de juste ou de faux. [Cette méthode], qu'on peut remettre en question, ne relève pas de l'accompagnement puisqu'elle juge et ne questionne pas [...] j'ai compris que l'accompagnement, c'est être à côté de, c'est aller avec et non pas devancer ou retenir par rapport à ses propres intérêts. (CAS-Mentor-1)

Comme on peut le voir dans cet exemple, la formation introduit un élément, un nouveau savoir, une activité, qui a permis de révéler certaines contradictions et défaillances dans la conception de ces pratiques. C'est la confrontation avec les nouveaux savoirs et la mise en évidence des contradictions qui permettent le passage à un nouvel état, en termes de développement. L'apprentissage est le résultat d'un conflit cognitif causé par la confrontation de certaines conceptions ou actions préalables et de nouvelles théories fournies par la formation. Ces théories deviennent donc les nouvelles normes qui guident l'activité professionnelle. Lorsque ce changement se produit, les EF remettent en question leurs pratiques antérieures, en introduisant des innovations ou en menant des ajustements qui leur permettent de se positionner par rapport à une nouvelle norme.

- (7) **L'entrée dans la formation pédagogique** m'a immédiatement plongée dans une seconde **phase de questionnement** qui a contribué à complexifier **l'univers professionnel tel que je me le représentais**. C'est ainsi que je n'ai pu m'empêcher en entrant dans cette nouvelle phase de mon développement de **comparer ce que je vivais alors à ce que j'avais vécu précédemment**. (MASTER-ES-2)

Évolution par transformation. Cette évolution est présentée comme un passage progressif d'un état A à un état B. Les EF placent leur attention non pas sur l'opposition entre les deux états, mais sur le passage d'un état à l'autre. Cette forme est liée à l'identité et aux émotions. En ce sens, on n'observe pas dans le discours la présence de conflits ou de situations de contradiction qui ont produit une transformation, mais un sentiment de développement professionnel.

- (8) Tant les expériences négatives que positives, les bons et les mauvais souvenirs m'ont permis d'avancer et de me faire grandir en tant que stagiaire et maintenant en tant qu'enseignante. (BAC-EP-2)

Évolution par reconfiguration de significations. Dans ce type, l'évolution se situe au niveau des transformations des significations. La formation, par le biais de nouvelles théories ou activités, fournit des significations conduisant les EF à changer le sens ou à reconceptualiser certaines pratiques, situations professionnelles. Le résultat de l'évolution ne débouche pas sur un changement radical, mais davantage sur un changement de point de vue et de sens attribué aux événements vécus ou aux théories.

- (9) Ils [en référence aux activités de formation] m'ont aussi permis de **reconceptualiser des savoirs théoriques** parfois abordés lors de ma propre formation. **En m'appropriant ce savoir et en cherchant une manière de l'enseigner** plus ludique que ce que j'avais connu en tant qu'élève, j'ai réussi à dépasser mon appréhension et à trouver un immense plaisir à enseigner cet objet. (FC-Mentor-3)

Évolution par réussite. L'évolution expérimentée par l'EF est présentée comme une réussite ou la résolution d'un défi. Il se positionne d'abord dans l'état A, qui contient une situation de difficulté, ce qui peut signifier une incapacité à gérer une situation, l'absence de certains savoirs ou simplement un blocage émotionnel. Pour souligner le degré de difficulté, l'étudiant-e utilise des expressions qualifiant l'état A de façon négative en



l'associant à des sentiments de frustration et d'échec. Puis, elle ou il se positionne dans un état différent, le résultat de l'évolution implique la résolution de ce défi qui semblait difficile à résoudre. La mise en scène du *je* est faite de manière héroïque. L'opposition entre les états *A* et *B* est marquée par les pôles sémantiques *x est impossible à réaliser - x a été réalisé ; x est difficile à résoudre - x a été résolu*.

- (10) Au début de mes études, **j'avais de la peine en stage à respecter le temps accordé** mais **j'ai réussi à améliorer cela** et **j'arrive maintenant à gérer ce que j'avais prévu de faire**, à laisser tomber des éléments moins importants si nécessaire afin de se centrer sur les objectifs. (BAC-EP-3)

6.1.2 L'évolution comme un événement en cours

Les *évolutions en cours* sont présentées comme des événements encore inachevés. Les EF déclarent qu'elles et ils sont à mi-chemin d'un processus de changement qui se projette au-delà de la temporalité de la formation.

- (11) Je **continuerai à faire cela, car je sens que je n'ai pas encore complètement intégré tous ces concepts** dans ma pratique. **Je me suis mise comme objectif** de régulièrement relire mes notes de cours pour vraiment mettre en pratique et intérioriser ces concepts. (BAC-EP-1)

Dans cette forme d'évolution, les EF assument dans une certaine mesure l'impossibilité de s'approprier certains savoirs sans pour autant que cette difficulté représente un conflit. Cette impossibilité peut être résolue au-delà de la formation, les conduisant à s'engager dans certaines actions pour mener à bien l'évolution souhaitée. La caractéristique la plus visible de cette forme d'évolution est la projection temporelle. L'énonciateur·rice se positionne dans un *ici-maintenant*, saisit un état en plein processus de changement, et, à partir de là, se projette dans un temps futur pour planifier des actions en vue de réussir l'évolution souhaitée.

6.1.3 L'absence d'évolution

En plus de faire référence aux forces ou aux changements positifs vécus au cours de la formation, l'une des consignes de ce type de texte, comme nous l'avons vu, est aussi de rendre compte des limites, ce qui oblige les EF à se positionner sur les points faibles de leur parcours. Dans leur vision rétrospective, elles et ils identifient leurs limites et reconnaissent qu'en raison de certaines difficultés l'évolution souhaitée n'a pas eu lieu.

- (12) **Une de mes limites concerne la gestion de la discipline**... En effet, je laisse trop souvent de petits dérapages se produire sans sévir et cela peut, selon les classes, amener à une **indiscipline totale**. [...] **Une de mes autres limites concerne les différents concepts** que nous avons vus au cours de notre formation [...] Nous avons reçu tellement d'informations pratiques, didactiques et théoriques qu'il n'est, je pense, pas possible de toutes les retenir [...] **ma crainte est d'oublier des éléments essentiels et de ne pas pouvoir les mettre au profit des apprentissages de mes futurs élèves**. (BAC-EP-3)

Dans ces formes d'évolution, on trouve, d'une part, un positionnement dans une norme ou une représentation qui peut être influencée par des théories de référence ou de certaines représentations de pratiques idéales, comme la gestion de la discipline et l'utilisation des théories dans l'exemple ci-dessus, d'autre part, un désir d'atteindre l'état dicté par cette norme : le désir d'utiliser des théories de référence pour mieux enseigner. La consigne d'écriture demande aux EF d'imaginer comment surmonter ces limites. Par conséquent



dans toutes les formes de non-évolution, il y a soit une projection temporaire au-delà de la formation, soit un vague engagement à continuer de chercher une solution :

(13) Il faudra que je fasse attention lors de mon entrée dans la vie professionnelle. (BAC-EP-3)

Le fait de se rendre compte des apprentissages non réalisés pendant la formation permet aux EF de se fixer des objectifs de développement professionnel qui vont au-delà du temps de la formation. En dehors du fait que ces formes d'évolution apparaissent comme des projections vagues, elles peuvent être considérées comme des événements ou des évolutions potentielles qui auront lieu dans un temps postérieur à la formation.

6.2 Postures énonciatives et construction d'un point de vue

Nous avons identifié dans l'ensemble de notre corpus un certain nombre de postures énonciatives qui nous fournissent des informations sur le cadre ou le point de vue à partir duquel les EF évaluent leurs parcours. Ces postures sont liées aux rôles sociaux et aux fonctions qu'elles et ils exercent dans leurs expériences professionnelles, formatives et quotidiennes : *je-professionnel*, *je-étudiant*, *je-stagiaire*, *je-futur-professionnel*, *je-personne*.

Le *je-professionnel* représente la dimension perceptive professionnelle des EF. Selon le type de formation auquel nous nous référons, nous trouverons :

- *je-mentor* (CAS-Mentor, FC-Mentor)
- *je-enseignant* (BAC-P, Master-S)
- *je-remplaçant* (Master-S)

Cette posture apparaît généralement lorsque les EF se réfèrent à des événements qui se sont produits dans le contexte professionnel, scolaire, ou dans les entretiens de mentorat. Partant de ce point de vue, elles-ils repèrent les évolutions de leurs pratiques professionnelles et jugent les théories fournies par la formation en fonction de leur utilité sur le terrain.

(14) En me basant sur le tableau « schéma de synthèse à propos des processus d'apprentissage (élèves) et de formation (stagiaire) », ma stagiaire s'est rendue compte de ses manques au niveau des apprentissages des élèves. Cet outil a appuyé mon observation et l'évaluation de ses moments d'enseignement. (FC-Mentor-2)

Le *je-étudiant* est placé principalement dans le contexte de la formation. Dans la construction de cette posture, les EF se situent dans l'activité de formation dans laquelle leurs fonctions sont d'apprendre, d'expérimenter les pratiques et d'être évalué·es. Dans leur rôle d'étudiant·es, elles-ils doivent rendre compte à l'évaluateur·rice-formateur·rice des apprentissages effectués. Les formes d'évolution qui sont repérées à partir de cette posture sont liées à l'apprentissage de théories et à la construction d'une image professionnelle. De ce point de vue, les EF se concentrent sur les nouvelles théories et activités de formation et les évaluent soit pour leur *complexité-simplicité* ou *difficulté-facilité* à se les approprier (15), soit pour leur nouveauté, *connu-inconnu* (16).

(15) **L'appropriation de ces différents éléments me fut tout d'abord difficile**, tant ceux-ci **me paraissaient abstraits** par rapport à ce que nous voyions en classe. (BAC-EP-3)



- (16) La planification de situations d'enseignement, la différenciation ou encore l'évaluation des apprentissages **m'étaient totalement inconnues**. (BAC-EP-3)

La posture *je-stagiaire* est assumée par les étudiant·es de la formation initiale (BAC-EP ou MASTER-ES). L'identité liée à la posture de stagiaire est hybride puisqu'elle implique d'assumer des fonctions différentes, voire antagoniques, selon l'activité dans laquelle elle·il se situe, en tant qu'enseignant·e dans l'activité professionnelle sur le terrain et en tant qu'enseignant·e dans l'activité de formation. Cette posture est donc construite face à deux rôles : celui de mentor et celui des élèves. Par rapport au mentor, le *je-stagiaire* se positionne en tant qu'apprenant·e. De ce point de vue, le contenu de ces énoncés porte sur les entretiens et les évaluations ou retours que la·le mentor lui fait sur ses activités d'enseignement. L'EF peut exprimer à partir de ce positionnement une distanciation et un jugement négatif relatif à la relation avec son mentor (17), ou un accord ou une évaluation positive (18).

- (17) Mon premier stage m'a permis de **constater bon nombre d'incohérences dans la manière dont ma praticienne formatrice traitait ses élèves**. (BAC-EP-2)
- (18) Je me souviens de mes visites de stage, celles de ma praticienne formatrice [...] Dans cette année dans laquelle le défi à relever est immense, **je suis heureuse de pouvoir compter sur elle et sur son regard professionnel**. (BAC-EP-2)

Face aux élèves, l'énonciateur·rice ou le *je-stagiaire* adopte la posture d'enseignant·e et se place dans l'activité professionnelle. L'objet de son discours porte sur les pratiques d'enseignement et les événements qui se déroulent en classe.

- (19) Je me souviens de ce travail en binôme, une première séquence complète menée à deux. Je pensais alors la tâche facilitée par le fait de se partager le travail, mais qui dit partage dit collaboration. (BAC-EP-2)

Les évolutions relevées à partir de cette posture concernent l'apprentissage des théories et la capacité à mettre en pratique les théories apprises : « Lors de mon premier stage, j'ai eu l'impression de ne pouvoir avoir l'occasion de mettre en pratique ce que j'avais appris » (BAC-EP-2).

Le *Je-futur-professionnel* implique également une posture hybride, puisqu'elle est construite à l'intersection de l'activité professionnelle et de l'activité de formation. L'EF, situé·e dans le contexte de la formation, se projette en tant que mentor ou enseignant·e dans un temps futur. Ce point de vue implique une évaluation du parcours de formation en fonction d'un *désir d'être* et d'une projection professionnelle.

- (20) La transmission des connaissances, est la problématique de toute une carrière selon moi. **J'ai dû, je dois et je devrai toujours** chercher le meilleur moyen de transmettre à mes élèves les notions exigées par le PER. (MASTER-ES-1) - *Je-futur-enseignant*
- (21) Cette approche se caractérise par la manifestation d'un respect et une confiance chaleureuse envers l'interlocuteur... Me replonger dans cet accompagnement me permet également **de me projeter et d'investir dans la posture de mentore**. (CAS-Mentor-2) - *Je-futur-mentor*

Ce point de vue est généralement construit sur un idéal et les EF évaluent leurs évolutions sur la base de cette représentation. Dans les évaluations négatives, elles·ils se positionnent en rupture ou en désaccord en prenant de la distance par rapport à l'événement énoncé puisqu'il représente une image opposée à l'idéal professionnel.



- (22) Ma praticienne formatrice crie souvent sur les élèves, au moins 3-4 fois par jour [...] Mais le problème c'est que je crois qu'elle n'en a pas conscience ! [...] Il faut que toute ma carrière je me souvienne de toujours me contrôler et m'évaluer par rapport à ça ! [...] car j'ai remarqué que des fois nous nous approchons de la limite sans même le remarquer. (BAC-EP-1)

Enfin, le *je-personne* est l'une des postures les plus complexes puisqu'elle se fonde sur les expériences personnelles des EF et sert à la fois de base à la construction des autres postures. En représentant la voix sociale, ce point de vue est porteur de valeurs, de croyances et de représentations qui ont été construites dans les biographies des étudiant·es.

- (23) je m'amusais souvent à mettre en scène la vie scolaire avec mon petit frère dans le rôle de l'élève, un jeu qui s'achevait parfois par quelques conflits fraternels car j'étais un prof très autoritaire ! (MASTER-ES-2)

Cette posture fait appel à des expériences et des émotions de la vie quotidienne dans le domaine de la formation et de la profession :

- (24) Selon moi, **il existe une infinité d'expériences qui me construisent au quotidien**, mes relations avec ma femme, les joies et colères avec mes enfants, chaque événement dans ma vie me permet d'évoluer. (MASTER-ES-1)
- (25) Plusieurs de ces élèves vivent en effet souvent dans un contexte social et familial difficile, ce qui n'a jamais été mon cas. **Ils vivent un parcours scolaire difficile ce qui n'a jamais été mon cas non plus.** (MASTER-ES-2)

Le point de vue se construit sur des normes et valeurs sociales qui, dans de nombreux cas, sont liées à certaines pratiques prescriptives ou des doxas. Dans la voix de cette posture, il est fréquent de trouver la modalité déontique dans sa forme impersonnelle, *il faut, il est nécessaire*, avec le sens d'un *devoir-être* et *devoir-faire* qui est déterminée par une norme atemporelle dont l'origine est indéfinie, mais qui est située en dehors du contexte de la formation :

- (26) Comme mentor et plus généralement comme personne, **il est important** pour moi de créer un lien de confiance avec les personnes qui m'entourent et avec lesquelles je collabore [...] **Il est nécessaire** de s'accorder du temps, or dans une société qui va toujours de plus en plus vite, qui laisse de moins en moins de délais, qui vise l'efficacité, la performance, il est difficile d'y résister et d'être tolérant envers soi-même. (CAS-Mentor-1)

Cette posture apparaît plus fréquemment dans la formation initiale des enseignant·es du primaire et dans une moindre mesure dans la formation continue des mentors. Cette différence peut être interprétée par la présence ou non d'expériences professionnelles préalables. Les étudiant·es du BAC-EP n'ont pas d'expérience dans l'enseignement avant leur formation, elles ou ils doivent donc construire leurs points de vue à partir d'expériences issues de la vie quotidienne. Les étudiant·es du FC-Mentor, en revanche, non seulement ont des expériences professionnelles antérieures à la formation, mais exercent déjà la profession de mentor.

Le *je-personne* se réfère aux évolutions ou changements produits au niveau des émotions, « **aujourd'hui**, je décide de lever mes **barrières psychologiques liées à mon histoire de vie** » (CAS-Mentor-1). Il considère la formation et les théories apprises comme des instruments qui ont motivé et rendu possible de tels changements, « je continuerai à utiliser la posture méta [...] **qui a été très utile dans tous les aspects de ma vie** » (BAC-EP-1).



6.3 La segmentation temporelle

La définition de l'évolution comme le passage entre deux états contient en soi l'idée de segmentation temporelle. Parler d'évolution implique de regarder une ligne chronologique et de porter l'attention sur la distance entre deux points x . Ces deux points, référents temporels de l'état A et B , mettent en évidence une différence qualitative dans le passage de la situation T à la situation T^1 . L'analyse de nos données révèle que dans la mise en discours se trouvent des traces du système temporel dans lequel les étudiant·es se situent pour segmenter leurs parcours et rendre compte de leurs évolutions. Nous avons identifié ces traces dans les marques de *deixis temporel*. Nous avons repéré cinq points d'ancrage distribués dans trois emplacements temporels : *la temporalité de la formation*, qui désigne le point sur lequel les étudiant·es se positionnent pour construire leur autoévaluation et qui représente *l'ici-maintenant* de la situation énonciative des textes, *la temporalité de l'expérience*, qui se réfère à la vie quotidienne ou aux expériences professionnelles antérieures à la formation, et *la temporalité du désir ou de la projection*, qui se réfère aux projets futurs postérieurs à la formation. La figure suivante schématise les cinq points organisés dans les trois situations temporelles.

Figure 1

Segmentation temporelle

I. Temporalité de l'expérience	II. Temporalité de la formation		III. Temporalité du désir-de la projection
1. Avant-la-formation	2. Avant-début ou pendant-la-formation	3. Maintenant-fin-de-la-formation	4. Après-la-formation
5. Toujours – habituellement			

La temporalité de la formation (II). Ce contexte représente la situation actuelle dans laquelle se trouvent les EF. C'est le point à partir duquel elles-ils se situent pour observer le passé et se projeter dans l'avenir (figure 2). Discursivement, c'est le moment où le présent de l'énonciation est ancré, « **aujourd'hui**, je peux déjà dire que **cette formation** m'a permis d'en apprendre plus sur moi » (CAS-Mentor-1). Dans cette situation, nous trouvons deux emplacements temporels : *avant-début de la formation* (2) « en **commençant mes études, je ne m'attendais pas** à découvrir que l'enseignement était une science » (BAC-EP-3), ou *pendant la formation*, « **dans le courant de la formation**, j'ai eu de gros moments de doute » (FC-Mentor-2), et *maintenant-fin de la formation* (3), « **je suis fière d'avoir mené cette formation** qui m'a beaucoup amené professionnellement ainsi que dans ma vie privée » (CAS-Mentor-1).

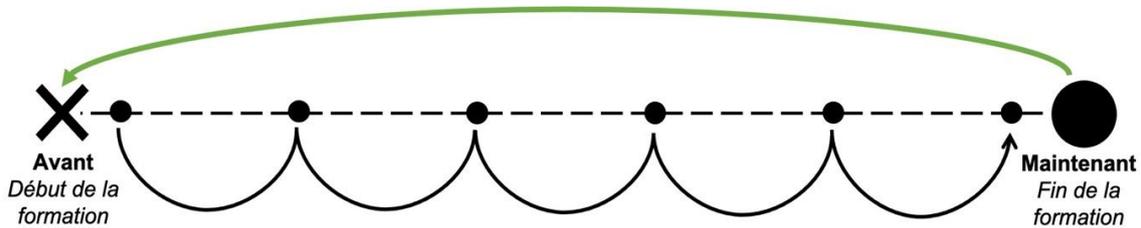
Le présent de l'énonciation, *l'ici-maintenant*, représente la situation biographique déterminée à travers laquelle les EF observent et interprètent leurs expériences actuelles et passées. Cela signifie que le *je-qui parle* possède une expérience de formation, un répertoire de connaissances développé par rapport à sa situation biographique antérieure. De ce point de vue, *l'altérité* produite par l'écriture réflexive l'amène à se regarder dans un temps antérieur, au début de la formation, et à porter un jugement de valeur sur l'état du « *je-là-avant* » (plan axiologique). Ensuite, il s'approche ou s'éloigne de ce « *je* » (plan praxéologique), c'est-à-dire, se sentir identifié, proche ou non à ce « *je* » antérieur. Enfin, sur le plan épistémologique, il peut savoir *qui* et *comment* était ce « *je* », expliquer et comprendre *pourquoi* celui-ci était en tant que tel ou simplement ne pas le reconnaître. Ces trois plans de l'altérité du *je-ici-maintenant* (Todorov, 1982) déterminent le point de



vue de l'EF à partir duquel elle-il ordonne consécutivement les événements vécus dans formation qui l'ont conduit·e à la situation actuelle.

Figure 2

Empans temporels dans la temporalité de la formation



Ce type de segmentation temporelle apparaît plus fréquemment dans les postures *je-étudiant*, *je-stagiaire* et *je-futur-professionnel* car les EF se limitent au contexte de la formation. Dans ces cas-là, l'apprentissage se situe au niveau des théories, du rapport aux pratiques (stages) et de la construction de l'identité professionnelle. Dans ce cas, le point de vue est souvent construit sur les références théoriques offertes par la formation et l'évaluation du parcours est donc faite sur la base de ces références.

- (27) Dans le courant de la formation, **j'ai eu de gros moments de doute car ma pratique était principalement ancrée sur l'approche « socioconstructiviste »**. Durant les moments en collectif [...] j'ai pu prendre de la distance afin de déconstruire une manière de faire en permettant de déplier ma pensée pour **reconstruire ma pratique enrichie d'autres fondements théoriques**. (FC-Mentor-2)
- (28) **Tous ces concepts théoriques m'amènent à réaliser combien il m'est difficile d'objectiver mes gestes professionnels en amont**. J'ai de la difficulté à les expliciter, à les décortiquer de manière à ne présenter qu'une pièce du puzzle /de la machine à la fois. (FC-Mentor-1)

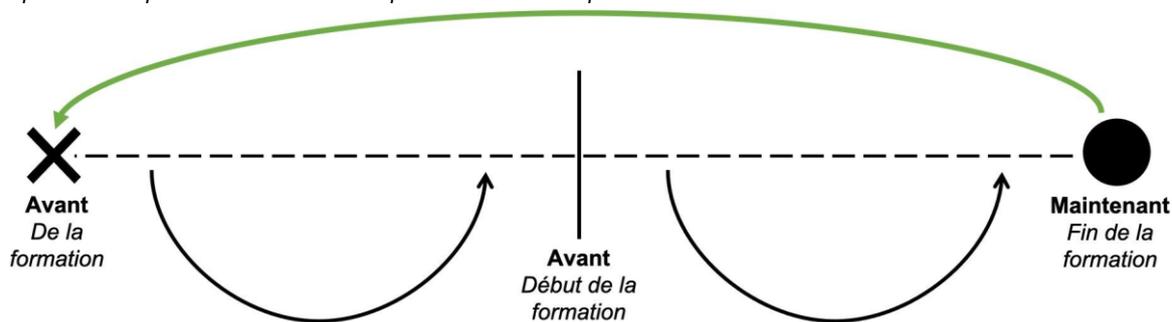
La temporalité de l'expérience (I). Par ce point d'ancrage, les EF retournent à une situation antérieure à la formation (figure 3). C'est un point de référence plus éloigné de l'état actuel qui se situe dans les expériences personnelles et professionnelles qui se sont produites avant le début de la formation.

- (29) **dès mes premières années d'école enfantine**, je me suis dit : un jour, je ferai comme la maîtresse ! (MASTER-ES-2)
- (30) **au début de ma pratique de praticien formateur**, je me sentais parfois démunie face aux difficultés rencontrées par les étudiants. (FC-Mentor-2)

À travers cette segmentation temporelle, les EF rendent compte des évolutions en comparant l'état *A*, qui est en dehors de la formation, avec l'état *B*, qui se trouve à la fin de la formation.

Figure 3

Empans temporels dans la temporalité de l'expérience



Les expériences deviennent la principale source de référence dans la construction du point de vue. Ces expériences peuvent être placées au-dessus des théories ou des références académiques, en leur attribuant une valeur de doxa ou de vérité absolue, puisqu'elles représentent un apprentissage significatif produit par sa propre expérience.

- (31) Mademoiselle R, Madame K, Madame B et Messieurs G, T et M... Des noms pour vous, mais **pour moi, ils représentent d'excellents souvenirs de l'école enfantine jusqu'au gymnase [...]** Ils m'ont transmis leur savoir avec enthousiasme, passion et maîtrise du sujet tout en imposant un cadre et des objectifs clairement définis sans discipline excessive. (CF-Mentor-2)

Ces savoirs issus de l'expérience peuvent aussi être confrontés aux savoirs théoriques offerts par la formation à travers différentes activités et être mis en cause, menant à des *changements*, des *transformations* ou des *reconfigurations* des pratiques professionnelles.

- (32) Durant les moments en collectif, **en mettant en discussion mes pratiques de praticiens formateurs dans le groupe et avec la formatrice, j'ai pu prendre de la distance** afin de déconstruire une manière de faire. (CF-Mentor-2)

En ce sens, la temporalité de l'expérience est donc observée comme le temps de l'état A en opposition à l'état B.

- (33) **Je sais maintenant** que mes conceptions, **venues d'une autre décennie**, d'une personne que je ne suis plus, ont bien changé et évolué. (BAC-EP-2)

Bien que ce point d'ancrage apparaît dans tous les cas analysés, il est plus représentatif des postures *je-professionnel* et *je-personne*, puisque les EF observent les évolutions de leurs pratiques professionnelles précédant la formation et de leur identité professionnelle.

La temporalité du désir ou de la projection (III). Cet empan représente la projection que font les EF de leurs pratiques professionnelles. L'ancrage temporel de ce point est en dehors de la situation de la formation, dans un temps futur, souvent indéfini (figure 4). Par cette référence temporelle, tout en exprimant une intentionnalité d'une action future, elles-ils expriment un degré de désir, un *désir-d'être* et un *désir-de-faire*, et un engagement, d'être et de faire.

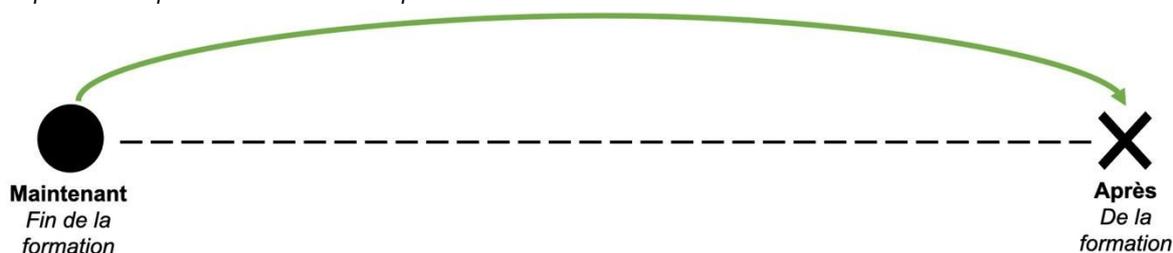
- (34) Le format de cours en supervision est une expérience que **je souhaiterai vraiment renouveler car très enrichissante**. (FC-Mentor-3)

- (35) Durant toute ma carrière, **je vais continuer à évoluer, me remettre en question et me perfectionner**, également grâce aux diverses formations continues proposées. (BAC-EP-3)

L'apprentissage de nouvelles théories, la réalisation de diverses activités de formation et le développement professionnel fonctionnent comme des forces qui poussent l'étudiant-e à s'engager dans une action qui va au-delà de la formation. La posture la plus représentative de cette segmentation temporelle est celle de *je-futur professionnel*.

Figure 4

Empans temporels dans la temporalité du désir



Bien que l'analyse de l'intentionnalité et de son degré de réalisation ne fasse pas l'objet de cet article, nous constatons qu'il existe des actes d'engagement qui se situent sur un plan du possible, et des actes se situant sur un plan idéal, constituant parfois un vœu pieux. Cet empan temporel est surtout présent lorsque les EF mentionnent des évolutions en cours.

Toujours-habituellement (5). Ce point d'ancrage croise les trois temporalités décrites ci-dessus. Il se manifeste dans le présent historique du temps verbal et dans certains adverbes modaux, *toujours, généralement, habituellement*. Mais au niveau de la signification il diffère de celui du présent de l'énonciation, car il exprime une idée d'intemporalité. Les EF utilisent ce temps pour se référer à des vérités absolues ou à des choses qui ne changent jamais.

(36) Je me montre **toujours** à l'écoute de mes élèves. (MASTER-ES-1)

(37) **L'expérience est un atout majeur dans le devenir enseignant**, mais il n'est pas donné à tout le monde de savoir tirer un réel avantage de cette dernière. Cette capacité se construit naturellement au fil du temps. (MASTER-ES-1)

Cet empan temporel est présent dans toutes les formes d'évolution et peut être situé dans le contexte de l'expérience, des pratiques professionnelles ou de la formation.

7. Discussion et conclusion

Pour conclure, nous voulons revenir sur les liens entre les processus d'autoévaluation et les formes d'évolution, sur l'impact du point de vue sur l'évaluation et, pour finir, sur le rôle du cadre proposé aux étudiant-es. Chacun de ces points contient des pistes pour la formation.

7.1 Les processus d'autoévaluation reflétés dans les évolutions déclarées

Les EF affichent une grande diversité de formes d'évolution parmi lesquelles certaines apparaissent de manière dominante dans tous les textes, quel que soit le contexte institutionnel. Nous pensons notamment aux évolutions par découverte ou par changement. Ainsi le bilan d'apprentissage, conduit avant tout à l'EF à mentionner des découvertes et des changements et moins fréquemment d'autres formes, comme

l'évolution par acquisition ou reconfiguration de significations, alors que l'usage de l'écrit réflexif se justifie – entre autres – par le fait qu'elle permet à l'étudiant·e de conceptualiser une expérience vécue. La question qui se pose est : « quelles formes d'évolution suscitent ou stimulent le mieux un processus d'autoévaluation ? » ou – en inversant les liens de causalité – « quelles formes d'évolution reflètent le mieux un processus d'autoévaluation ? ». La réponse dépend bien évidemment du public concerné, il est en effet difficile de s'attendre à une grande quantité d'évolutions-changements lorsque la·le scripteur·rice est en formation initiale et n'a que peu d'expériences professionnelles. On constate que ce n'est pas la forme d'évolution qui reflète un processus d'autoévaluation mais la présence ou l'absence d'arguments. L'étudiant·e qui déclare que « tant les expériences négatives que positives, les bons et les mauvais souvenirs m'ont permis d'avancer et de me faire grandir en tant que stagiaire et maintenant en tant qu'enseignante. » ne dit finalement pas grand-chose si ce n'est qu'elle·il « a avancé » et « grandi ». Par contre, on peut constater que l'EF qui affirme que « l'analyse de mon premier entretien en groupe a été un moment-clé pour moi. Avant de suivre le CAS-Mentor, j'avais une posture essentiellement jugeante à l'égard de mon mentoré. Je me concentrais sur ce qu'il faisait en termes de bien, de juste ou de faux » fait un travail descriptif et partiellement analytique (ou du moins interprétatif). Dans la même veine, on constate que certain·es EF se limitent à énoncer des évolutions (principalement des évolutions inachevées), sans en analyser les causes, ni proposer de stratégies concrètes pour les surmonter. Ou encore Dans la temporalité du désir, on trouve des projections sous forme de généralités, certaines frôlant des idéaux plus orientés vers la satisfaction des attentes des formateur·rices (signes de la présence du *je-social* ?) que vers de véritables engagements, par exemple, en annonçant « je tiendrai toujours un journal » ou « je me remettrai toujours en question ». des traces d'analyse surgissent lorsque les EF s'éloignent d'un événement ou marquent un désaccord avec leurs mentors puisqu'elles·ils doivent justifier leur point de vue. En termes de profondeur d'analyse, exprimer une opposition ou une critique conduit les étudiant·es à une réflexion plus critique et moins déclarative que de rendre compte des évolutions.

7.2 Le cadre offert pour s'évaluer

Nous avons fait le choix d'analyser des textes répondant à des principes similaires à savoir évaluer son propre apprentissage en passant par l'écrit. En termes de littéracie universitaire, on constate que malgré qu'il soit peu enseigné et diffusé, ce genre présente des constantes traversant les contextes. Toutefois, ces principes se déclinent dans des consignes conduisant les auteur·rices à développer certains aspects (par exemple, l'identité ou les savoirs), invitant à se limiter au contexte de la formation ou à la dépasser en sollicitant les apprentissages réalisés avant, après ou en dehors de celle-ci. Ainsi, les consignes offrent un cadre d'action et des points pour guider les EF. Nonobstant, elles ne représentent pas une restriction puisque nous avons observé que les EF explorent des aspects de leurs parcours absents des consignes. Nous pensons qu'il est nécessaire, d'une part, d'offrir un cadre d'action précis pour guider les processus d'autoévaluation pour préciser les aspects à traiter et pour solliciter certains types de démarches, tels que la description, l'analyse, la mise en relation, etc. La consigne en soi doit inciter l'EF non seulement à repérer ses évolutions, mais aussi à rechercher leurs causes, à évaluer ces changements en fonction de son histoire personnelle et de son horizon professionnel. D'autre part, nous pensons à l'importance du caractère non restrictif de la consigne, puisque la liberté de traiter de divers aspects facilite une appropriation de son autoévaluation et une écriture non seulement *sur* soi mais *par* soi, c'est-à-dire avec ses propres modalités.



Il est intéressant de noter que les EF mentionnent fréquemment les contenus de la formation auxquels elles-ils ne s'attendaient pas pour désigner les apprentissages réalisés. Ce constat questionne les pratiques consistant à demander aux EF, en début de formation, leurs attentes et besoins et montre que former et enseigner peut aussi consister à ne pas tenir compte des besoins et attentes et admettre que le but de la formation est de faire découvrir des éléments inconnus et impensés.

7.3 Le point de vue crée l'évaluation...⁴

La présente contribution met en évidence la diversité des points de vue adoptés et des façons de se mettre en scène, ainsi que la multiplicité des ancrages temporels et spatiaux. Ces procédures discursives reflètent des processus d'apprentissage en accord avec une perspective réflexive du développement professionnel. La prise de recul requise par l'autoévaluation met en avant une réflexion qui se construit à partir d'un aller-retour entre un *je-ici-maintenant* et un *je-là-bas-avant* ou *après*. La réflexion basée sur le facteur temps, comme le soutient Alhadeff-Jones (2014), est un instrument potentiel de développement car elle exige d'interpréter la situation actuelle en fonction de significations attribuées aux événements passés et une projection dans l'avenir. Dans le cadre de la formation, un travail sur le point de vue – social ou théorique – et les ancrages temporels et spatiaux mériterait d'être mené avec les étudiant·es afin qu'ils comprennent qu'une évaluation se fait à partir d'un point de vue et que le point de vue spontanément adopté n'est pas toujours le plus révélateur ou le plus stimulant. De même pour un travail sur la mise en scène de soi : « qui et comment se mettre en scène ? » est une question qui peut servir de balise pour l'écriture d'un bilan d'apprentissage.

Références

- Alhadeff-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 4-12. <https://doi.org/10.7202/1028781ar>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Cadet, L. (2006). Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle: quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques? *Recherches*, 45(2), 163-185.
- Campanalle, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation: une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. (pp. 193-205). De Boeck.
- Charaudeau, P. (1993). À propos des débats médiatiques: l'analyse de discours des situations d'interlocution, *Psychologie Française*, 38(2), 11-123.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation, *Pratiques*, 153-154, 3-19.
- Dobrowolska, D. (2018). *Vous êtes QUOI comme enseignante ? Construction de l'éthos discursif dans les entretiens de stage* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Dobrowolska, D., Balslev, K., Tominska, E., Mosquera, S. & Vanhulle, S. (2016). Discours académiques et discours professionnels : positionnement et savoirs des enseignants en formation. *Phronesis*, vol. 5(3), 28-41. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2016-3-page-28.htm>

⁴ Référence à la citation de de Saussure "Le point de vue crée l'objet".



- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Kaufmann J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2016). Énonciation et analyse du discours, *Corela*, HS-19.
- Messier, G., & Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges Crapel : Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 37(1), 35-57.
- Mottier Lopez, L. (2018). L'étude d'un dispositif d'évaluation formative et certificative visant à soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire. In S. C. Cartier & L. Mottier Lopez (Eds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire: perspectives francophones* (pp. 55-83). Presses Universitaires du Québec.
- Paquay, L., Darras, E., et Saussez, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp.119-133). De Boeck.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux de postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1(2), 89- 116. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.162>
- Rabatel, A. (2012) Positions, positionnements et postures de l'énonciateur, *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 56, 23-4.
- Rabatel, A. (2016). Agir professionnel, point de vue et mobilité empathique. *Phronesis*, 5 (3-4), 5-15. <https://doi.org/10.7202/1039082ar>
- Todorov, T. (1982). *La Conquête de l'Amérique, la question de l'autre*. Le Seuil.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel: réflexions à propos d'un "genre réflexif". *Pratiques*, 171-172.

Kristine Balslev

Kristine Balslev est maître d'enseignement et de recherche dans le groupe de recherche Afordens et étudie depuis plusieurs années les discours produits par les enseignant-es en formation dans les dispositifs visant l'intégration entre dimensions théoriques et pratiques de la formation en vue d'y débusquer des processus de construction de savoirs professionnels.

Marcos Maldonado

Marcos Maldonado est docteur en didactique des langues et des littératures. Il est chercheur postdoctoral à l'Université de Genève dans le groupe Afordens. Il fait des recherches sur la formation des enseignant-es et s'intéresse à l'analyse du discours en interaction.

