

# L'agir professoral dans l'imagination et la projection

*Le rôle du collectif et du dialogue dans la  
construction des scénarios  
d'enseignement-apprentissage*

Marcos Maldonado



Argentine - Catamarca  
 Université de N. de Catamarca

Prof. d'espagnol L1

Didactique de l'esp. Formation  
 des enseignant·es du secondaire.  
 Responsable des stages

Ethnographie des pratiques  
 d'enseignement  
 Engagement social de la  
 recherche  
 Donner la parole aux acteurs

2005-2013



Espagne – Barcelone  
 Université de Barcelone

Master en recherche  
 Doctorat en didactique

Construction et évolution du répertoire didactique chez les stagiaires

Ethnographie de l'éducation. Les  
 croyances et représentations des  
 enseignant·es.  
 Perspective holistique de la  
 formation

2013-2019



France – Paris  
 Université Sorbonne-Nouvelle – P3

Séjour doctoral au sein  
 du groupe IDAP  
*Label international*

L'agir professoral  
 (AD/phénoménologie)

2017-2019



Suisse – Genève  
 Université de Genève

Post-doctorat au sein du  
 groupe AFORDENS

Textes réflexifs  
 Analyse de l'activité dans la  
 formation des enseignant·es

Théorie de l'activité (Clot)

2020-2021



# Deux problématiques

- Le développement de l'agir professoral
- Le rôle de l'imagination et du collectif dans le développement de l'agir: un dispositif d'intervention

## Organisation de la présentation

Chapitre I : L'agir professoral

Chapitre II : Le récit projectif dialogué

Chapitre III : Nos recherches

Chapitre IV : Modélisation



# Chapitre I : L'agir professoral

*L'agir professoral (Cicurel, 2007)*

*L'agir enseignant (Bucheton, 2008)*

*L'agir professionnel de l'enseignant (Jorro, 2006)*

# L'agir professoral

L'agir des enseignant·es est une construction complexe qui est façonnée par des influences historiques, culturelles, situationnelles, ainsi que par des constructions théoriques et des prescriptions.

Dans sa dimension historico-culturelle

L'agir professoral est façonné par son contexte socio-historique, incorporant les traditions et les normes éducatives de son environnement. (Jorro, 2007)

Le cadre pré-établi d'actions et de discours utilisés par les enseignant·es; des règles collectives de métier, socialement construites entre pairs.

Ce genre professionnel influence le style individuel de l'activité de l'enseignant et contribue à la construction psychosociale de son agir professoral.

Genre professionnel  
(Clot, 1999)

Façonne et influence  
le style individuel  
d'activité


# L'agir professoral

L'agir des enseignant·es est une construction complexe qui est façonnée par des influences historiques, culturelles, situationnelles, ainsi que par des constructions théoriques et des prescriptions.

Dans sa dimension historico-culturelle

Dans sa dimension herméneutique

L'enseignant·e est un acteur responsable de ses actions en classe. Le concept de « l'homme capable » de Ricoeur (2003): l'enseignant·e est capable d'agir, de communiquer et de rendre compte de ses actions de manière significative et efficace.

 Difficulté de rendre compte de son activité quand celle-ci est devenue à ce point routinière qu'il est impossible pour l'acteur de trouver les mots pour transmettre ses compétences incorporées.

«...qui s'expriment bien dans l'action, mais moins bien ou pas du tout dans le discours »

(Leplat, 1997, p.141.).

Savoir professionnel

*Observe, interprète,  
évalue et agit*

La construction de l'agir professionnel enseignant nécessite une réflexivité et une prise de recul.  
Rabatel (2016)

# L'agir professoral

L'agir des enseignant·es est une construction complexe qui est façonnée par des influences historiques, culturelles, situationnelles, ainsi que par des constructions théoriques et des prescriptions.

Dans sa dimension historico-culturelle

Dans sa dimension herméneutique

Dans sa dimension épistémologique

L'activité d'enseignement est influencée par les courants théoriques actuels (psychologie, pédagogie, sociologie, sciences de l'éducation, didactique, etc.).

Les références théoriques descendent sous forme de pratiques prescriptives.

Les changements de paradigme influencent et conditionnent l'activité d'enseignement.

- L'éducation traditionnelle
- Behaviorisme
- Constructivisme
- Courant historico-culturel
- Socio-constructivisme
- Pragmatisme

Rebord, N. (2010)

Évaluation de la performance

Dimension éthique du métier

# L'agir professoral

L'agir des enseignant·es est une construction complexe qui est façonnée par des influences historiques, culturelles, situationnelles, ainsi que par des constructions théoriques et des prescriptions.

Dans sa dimension historico-culturelle

Dans sa dimension herméneutique

Dans sa dimension épistémologique

Dans sa dimension normative

L'activité professionnelle des enseignants s'inscrit indéniablement dans un contexte normatif  
(Laurens, 2020)

les normes incarnent des directives pour agir ou s'abstenir, limitant ainsi les options de l'agir.  
(Prairat, 2012)

Le désir de se conformer à la norme restreint les possibilités de l'agir.  
(Le Blanc, 2007)

Le rapport à la norme de l'agir professoral est complexe et multifactoriel.

Possibilité d'agir

Restreindre l'agir

Dimensions personnelles, collectives et institutionnelles  
Explicites et implicites



# L'agir professoral

L'agir des enseignant·es est une construction complexe qui est façonnée par des influences historiques, culturelles, situationnelles, ainsi que par des constructions théoriques et des prescriptions.

Dans sa dimension historico-culturelle

Dans sa dimension herméneutique

Dans sa dimension épistémologique

Dans sa dimension normative

Dans sa dimension subjective

L'enseignant, praticien conscient, possède un système représentationnel et théorique qui le guide dans ses pratiques professionnelles (Clark, 1986 ; Korthagen et Kessels, 1999 : 8).

La non-linéarité entre ce qui est observé et ce qui est planifié, entre ce qui est enseigné comme théories didactiques et ce qui est compris et appliqué par chacun des enseignants fait voir la complexité et la subjectivité de l'univers représentationnel de tout enseignant-praticien. (Xue, 2023)

Systemes de croyances, représentations et savoirs (Cambra Giné, 2003)

Savoirs professionnels - processus de subjectivation (Vanhulle, 2009)

# L'agir professoral

*Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global. [...] Mais l'agir professoral est plus que cela, c'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé.*

Cicurel (2011, p.7)

# Développer l'agir professoral

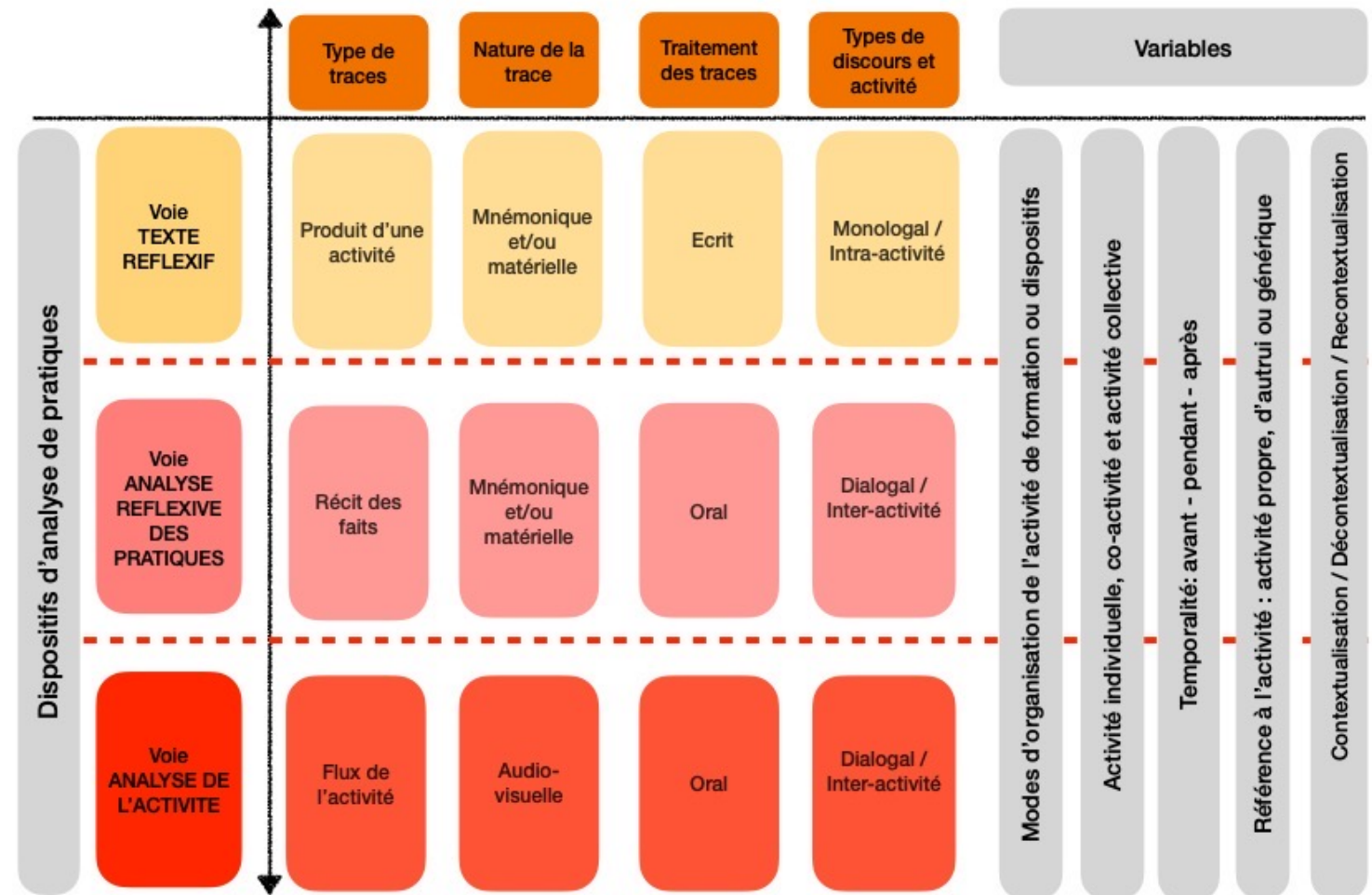
## La formation en alternance

Des allers-retours entre l'espace de l'institution de formation et l'institution scolaire.

Les dispositifs d'alternance

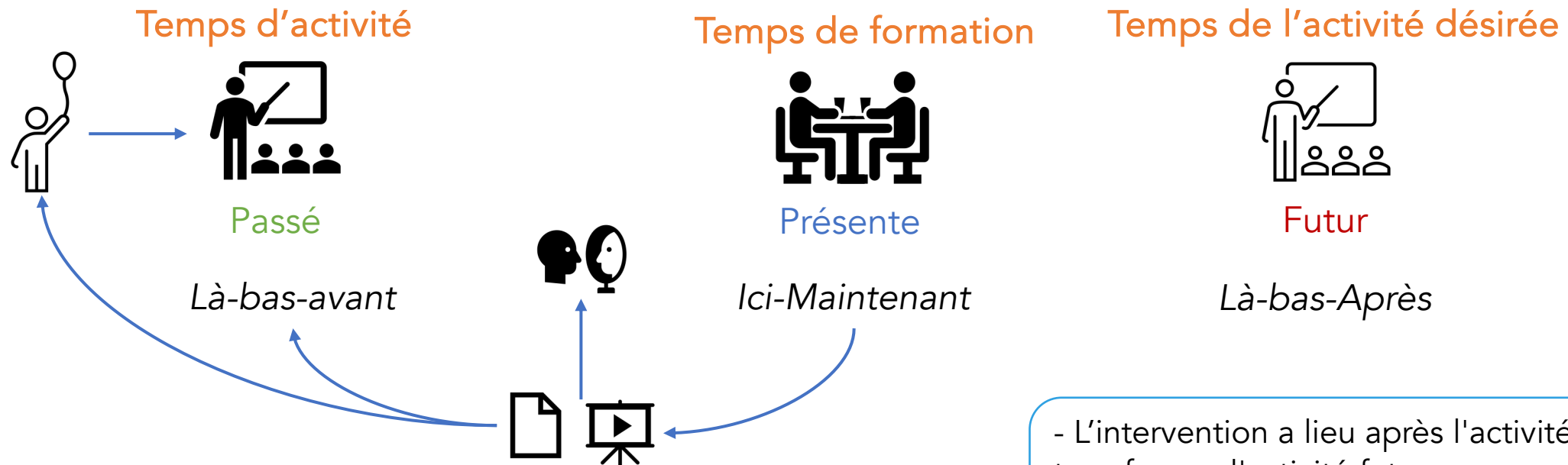
La mise en relation/intégration des savoirs mobilisés dans ces deux espaces.

Centré sur l'activité réalisée et par ce biais (médiatisé par des dispositifs d'explicitation + ou - dialogique), on accède à l'activité réelle.



# Développer l'agir professoral

La formation en alternance



La question est de savoir si l'on peut intervenir avant l'activité «vécue» pour la transformer.

Dans l'enseignement, cela nous amène à nous situer dans la représentation que l'enseignant·e se fait des événements futurs.

- L'intervention a lieu après l'activité vécue afin de transformer l'activité future.
- L'activité vécue est toujours représentée dans des situations de formation.

Barbier, J.-M. et Durand, M. (2018) *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*. Paris, L'Harmattan.

# Notre connaissance des événements future

La phénoménologie de Alfred Schütz

La projection de l'action

Toute action rationnelle est le résultat d'un projet préalablement conçu par un sujet. En ce sens, le projet diffère de l'acte de l'action elle-même, car, d'une part, il se situe dans une temporalité différente, préalable à l'acte et, d'autre part, il n'existe que dans la pensée réflexive et non dans l'expérience immédiate.

Toute action rationnelle est le fruit d'un projet

*Tout projet consiste en une anticipation par l'imagination d'une activité future (...) Pour faire le projet de mon action future telle qu'elle va se dérouler, mon imagination doit me transporter moi-même dans le futur, au moment où l'action aura déjà été accomplie (...) c'est seulement alors que je pourrai reconstituer les moindres étapes qui auront provoqué l'acte future (p.211-212)*

L'imagination me projette dans une activité future. Elle me permet de connaître les événements à venir

*Notre connaissance des événements future consiste en anticipations subjectives qui sont fondées sur nos expériences passées organisées dans la réserve de connaissances dont nous disposons. (p.214)*

Réserve de connaissances

*Toute interprétation [du monde] est fondée sur une réserve d'expériences antérieures, qui sont nos propres expériences et celle transmises par nos parent et nos professeurs. Elles fonctionnent comme un cadre de référence sous la forme d'une «connaissance disponible» [p. 105]*

Les expériences passées

# Notre connaissance des événements future

Courant historico-culturel de Vygotskij

## Le rôle de l'imagination

*...à l'aide de mon imagination, je me dessine une image du futur, (...) Ce type d'activité de l'être humain n'est pas le résultat d'une reproduction d'impressions de son expérience passée ni de ses actions, mais l'élaboration de nouvelles images ou actions qui font partie de ce deuxième type de comportement créateur ou combinatoire. Le cerveau n'est pas seulement un organe qui conserve et reproduit notre expérience passée, c'est également un organe combinatoire qui transforme par l'activité créatrice et qui construit, à partir d'éléments de l'expérience passée, de nouvelles situations et un nouveau comportement. (...) L'activité créatrice de l'être humain fait justement de lui une créature tournée vers le futur, qui le crée et modifie son présent. (p.49)*

Une image du futur sur les expériences passées

Activité créatrice

Transforme le présent

Il en résulte une dépendance double et réciproque entre l'imagination et l'expérience. Si, dans le premier cas, l'imagination s'appuie sur l'expérience, dans le deuxième cas, c'est l'expérience qui s'appuie sur l'imagination. (p. 61)

Double dépendance entre l'imagination et l'expérience

L'imagination remplit une fonction très importante dans le comportement et le développement de l'être humain, elle devient un moyen d'élargir son expérience parce que l'être humain peut imaginer ce qu'il n'a pas vu, il peut se représenter par le récit et la description d'autrui (...) Avec l'aide de l'imagination, il peut au contraire largement s'en éloigner en s'appropriant l'expérience historique ou sociale d'autrui. (p.60)

Développement

Élargir l'expérience

par le récit et la description d'autrui

Vygotskij (2022) *Imagination*.



# Projection, imagination et agir professoral

La projection est très présente dans l'activité de l'enseignant pour deux raisons :

C'est une prescription : la planification

C'est un processus inhérent au métier : tout acte d'enseignement nécessite une planification préalable (plus ou moins explicite, plus ou moins implicite).

*Une représentation mentale et schématique de la séquence d'enseignement.*

C'est l'une des activités essentielles de la profession car une grande partie de ce qui se passe en classe a été planifiée et décidée par l'enseignant avant la leçon.

« Lesson plans are an important component of designing instruction » (Hatch & Clark, 2021, p.3)

## PLANIFICATION DES SEMINAIRES DU MSENS31

Par des activités collectives, le séminaire vise à favoriser la compréhension des cadres théoriques du module. Le but est de développer la conscience de l'impact des choix de l'enseignant-e sur les apprentissages des élèves.

Dates	Contenus et activités	Objectifs de séance	Travail à réaliser pour la séance
	CAS - 4 marzo (yo) (grupo?) → Hacer una planific. en alternancia indi/grup. → versiones profesionales 45 momentos	Identifier le fil rouge du module : la structure clinique de l'enseignant-e Identifier et exemplifier les différents processus d'apprentissage	Prendre connaissance des documents-cadres du module Pour les séms. 8 à 13 : avoir choisi une tâche, mise en place en classe, l'apporter avec les traces d'élèves et une transcription des interactions qu'elle aura provoquée
	Resumen de lo trabajado antes → Valérie → preguntar a Lora x Resumen.	Comprendre le langage des sciences de l'éducation à travers la lecture de l'un de ses représentants Définir la place des savoirs dans sa discipline	A l'aide du guide de lecture proposé, lire : Astolfi, J.-P. (2008). <i>La saveur des savoirs</i> . Paris : ESF. Chapitre 1,
	(2) Esbozo de objetivos individual → Alumnos? Problemas? contenidos? tiempo? síntesis de problemas	Décentrer d'une posture de spécialiste à celle d'enseignant-e Identifier les concepts fondamentaux de sa propre discipline	Lire : Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires, <i>Pédagogie collégiale</i> , 7(1), 35-40.
	(3) Hacer preguntas sobre las semillas Individual	Articuler l'écart entre discipline laïque et discipline académique (et le plan d'étude et moyen d'enseignement)	Amener PER dans la discipline enseignée
	(4) volver en grupo y hacer las mismas preguntas → buscar pistas, alternar... ¿qué pasa si? antes, ahora, después de...? tiempo.	Comprendre les concepts-clés d'une théorie de l'apprentissage Déterminer les conséquences de l'approche historico-culturelle sur les pratiques d'enseignement-apprentissage	A l'aide du guide de lecture proposé, lire : Vygotski, L.S. (1934/1985), <i>Pensée et langage</i> . Paris : La Dispute. (chap 6, p 271-413).

# Projection, imagination et agir professoral

La projection n'est pas la même chose que la planification

La planification est le résultat de la projection

C'est une activité pour ainsi dire inconnue, car, au niveau micro, elle est généralement individuelle et effectuée en solitaire.

Maulini & Vellas (2003)

**Du côté de la recherche : boîte noire ou boîte de Pandore ?**

**Du côté de la formation : l'objet de tous et de personne**

(Clark & Elmore, 1979; Clark & Peterson, 1986; Dessus, 2002; Tochon, 1993, Wanlin, 2009)

Face à ce constat, il y a un défi à relever :

- Comment rendre explicite (visible et publique) la représentation des événements futurs chez les enseignants ?
- Comment intervenir et transformer cette représentation des événements futurs ?





# Chapitre II : Le récit projectif dialogué

# Pourquoi un récit projectif dialogué ?

- **Récit** Il y a une histoire qui est racontée (*Des événements qui se succèdent chronologiquement et dans un ordre de causalité. Des actions menées par des personnes.*)

«Grâce au récit, nous construisons, nous reconstruisons, et même, d'une certaine manière, nous réinventons le présent et l'avenir. Au cours de ce processus, mémoire et imagination se mêlent. Même lorsque nous inventons les mondes possibles de la fiction, nous ne quittons jamais vraiment l'univers qui nous est familier.»

(Bruner, 2006, p.146)

Les histoires font que ce qui est inattendu nous semble moins surprenant, moins inquiétant : **elles domestiquent l'inattendu, le rendent un peu plus ordinaire.**»

(Bruner. 2006, p. 142)

- **Projectif** Les événements racontés se déroulent dans un futur proche. Ce sont des événements qui ont de fortes chances de devenir réalité.

- **Dialogué** Ce sont des récits qui s'adressent à d'autres personnes et qui sont mis en dialogue. En tant qu'objets d'un dialogue, ces récits sont enrichis, transformés. Ce sont des récits qui sont coconstruites à plusieurs.

# Le contexte de la formation

## Contexte 1 : *Le Dossier de développement professionnel*

2ème année du Maîtrise universitaire disciplinaire en enseignement secondaire de la Formations des enseignant·es du secondaire (FORENSEC) – Université de Genève

Séminaire annuel à choix, commun à toutes les disciplines

## Objectif du séminaire

Vise à promouvoir une démarche réflexive sur les pratiques et les parcours de formation des étudiant·es par le biais d'une enquête et de l'écriture réflexive collective.

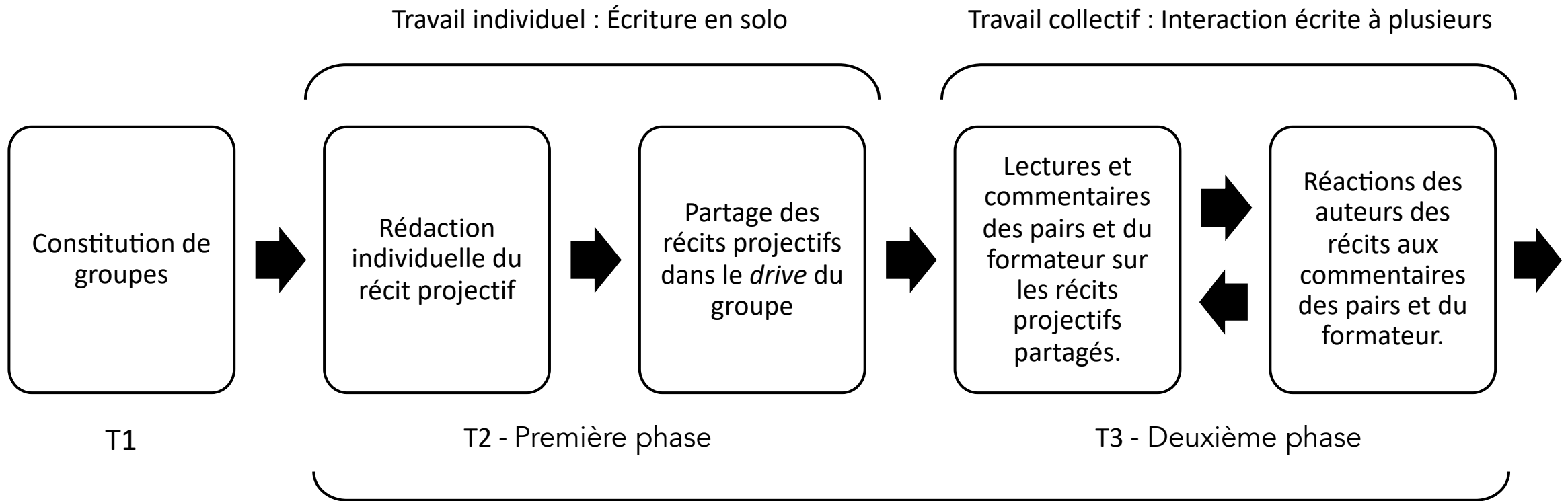
## Contexte 2 : *Séminaire d'intégration*

1ère année du Master en enseignement secondaire 1, Haute école pédagogique du canton de Vaud.  
Séminaire annuel obligatoire commun à toutes les disciplines.

## Objectif du séminaire

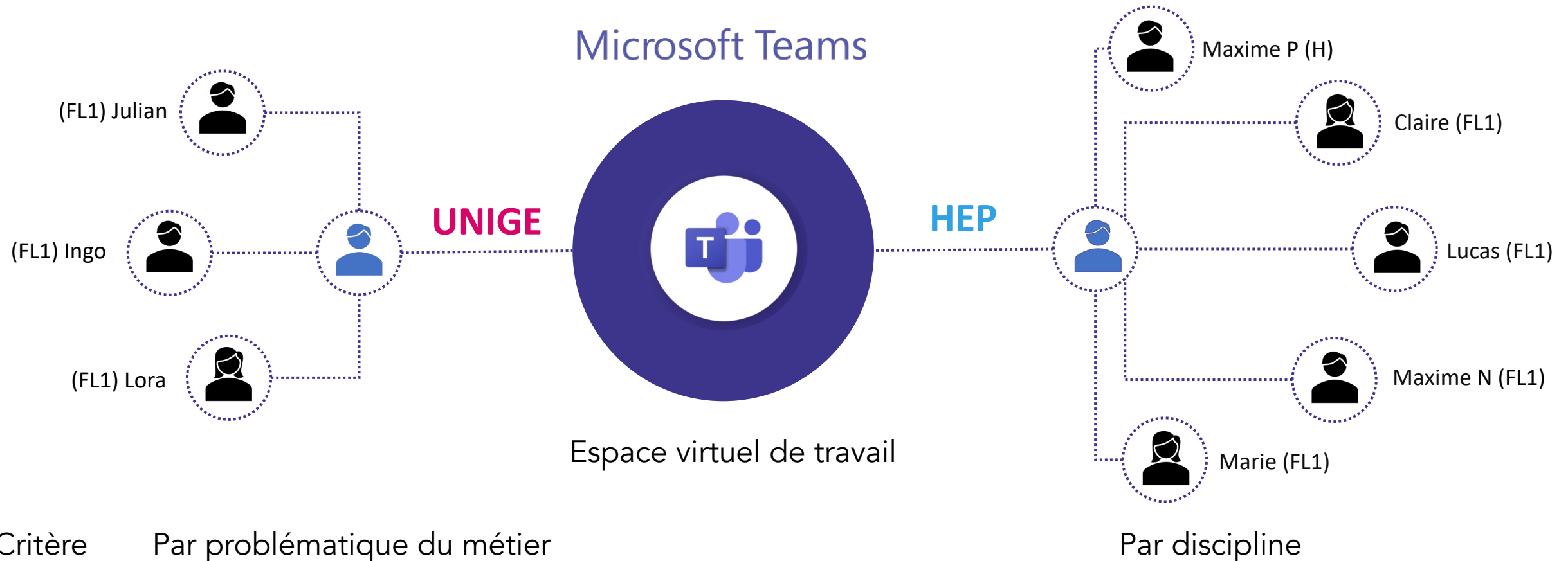
Vise à préparer les étudiant·es à la pratique professionnelle par l'intégration des différents éléments de la formation et à former les étudiant·es à analyser, sur la base de traces, les situations d'enseignement vécues ou observées en stage.

# La démarche



La construction collective de séquences d'enseignement

# T1 Constitution de groupes de travail restreints



Rechercher unige.ch MM

Toutes les équipes

Gr4 Publications Fichiers +

MM Marcos Maldonado 14/11/22 16:18

Bonjour  
J'espère que vous allez bien.  
Je joins ici le protocole avec les dates pour la tâche 1.  
Vous devez déposer votre première version du récit projectif ici jusqu'au 27 novembre. Pour ce faire, il suffit de créer un nouveau message dans le groupe et de joindre votre texte.  
N'hésitez pas à m'écrire si vous avez des questions ou des doutes.  
Cordialement,  
Marcos

Protocole-mixte-Gr4.docx

MM Marcos Maldonado 21/11/22 09:04

Hello,  
Voici le nouveau protocole.

Protocole-écriture-Gr4.docx

JR Julian 25/11/22 14:40

Salut très cher.e.s

Récit projectif de Jona

1

LC Lora 18/11/22 08:18

Bonjour à tous,  
Je suis désolée, j'ai mis mon te: donc mon erreur.

Récit projectif de Leïla

1

MM Répondre

Activité

Conversati...

Équipes

Séminaire du dossier de développ... ..

Canaux principaux

Général

Gr1

Gr2

Gr3

Gr4

Gr5

Affectations

Calendrier

Appels

Files

OneNote

Zoom

Applications

Rechercher unige.ch MM

Gr4 Publications Fichiers +

+ Nouveau

Charger

Modifier en mode grille

Partager

Tous les documents

Gr4

Nom	Modifié	Modifié par
Protocole-écriture-Gr4.docx	12 mai	Marcos Maldonado
Protocole-mixte-Gr4.docx	14 novembre 2022	Marcos Maldonado
Récit projectif-Ingo.docx	14 mars	Marcos Maldonado
Récit projectif-Julian.docx	23 décembre 2022	Ingo
Récit projectif-Lora.docx	23 décembre 2022	Ingo
Récit réprojectif Ingo.docx	13 mai	Marcos Maldonado
Récit rétrospectif - Lora.docx	5 juin	Lora
Récit rétrospectif Julian.docx	8 mai	Marcos Maldonado

Activité

Conversati...

Équipes

Séminaire du dossier de développ... ..

Canaux principaux

Général

Gr1

Gr2

Gr3

Gr4

Gr5

Affectations

Calendrier

Appels

Files

OneNote

Zoom

Applications

## T2 Consigne de travail : *Écriture du récit projectif*

Écriture d'un récit projectif d'une séquence d'enseignement

Le récit projectif est le texte dans lequel **vous racontez comment vous imaginez l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu disciplinaire**. En ce sens, le récit projectif est un **texte narratif, mais d'événements qui se produiront ou pourraient se produire dans un avenir pas si lointain**. Mais le récit est également **explicatif-argumentatif** car vous y rendez compte des raisons et des motifs des décisions prises (...) **Le récit comprend également la voix des élèves**. À la manière d'un scénario de film, **vous imaginez comment vos élèves réagiraient à vos propositions, ce qu'ils diraient et quels dialogues vous auriez avec eux**. Le récit projectif est comme une carte des actions possibles, mais c'est aussi un outil pour réfléchir à votre activité d'enseignement, pour penser à l'activité et pour vous penser dans l'activité. Étant donné qu'il s'agit d'un texte réflexif construit de manière collaborative, **le récit projectif n'est pas un texte fini**, puisqu'il est toujours possible d'y revenir et de l'enrichir.

- ✓ L'enseignement d'un contenu disciplinaire
- ✓ Descriptions de la situation et du contexte de l'enseignement et des élèves
- ✓ Récit des séquences d'actions
- ✓ Intentions et motifs des actions
- ✓ Imaginer l'interaction avec les élèves

### Récit projectif de Lora

Nom	Date
Lora	30.11.22

- **Discipline : Français**
- **École : Secondaire 2, 1<sup>ère</sup> du Collège**
- **Contenu à enseigner : L'écriture d'invention et la dissertation.**
- **Contexte du cours/ État du lieu**

#### A propos des élèves

Les élèves sont 23. Il y a 6 élèves qui refont leur année. C'est une classe plutôt explosive, mais qui participe aux activités proposées. Il y a toutefois un grand nombre d'élèves qui ne veulent pas être au Collège. C'est pourquoi il arrive très régulièrement qu'ils/elles sabotent mon cours, sans que cela soit fait de manière forcément délibérée. Les élèves pour la plupart se sentent perdu-es. De plus, j'ai dû signaler qu'un de mes élèves était très certainement victime de violences domestiques.

#### **Première leçon**

Lorsque la cloche va sonner. Je vais rappeler les nouvelles règles de vie en classe. J'ai dû effectivement être plus stricte, car les élèves ont énormément de peine à se canaliser et profitent dans l'ensemble de ma gentillesse. Par conséquent, j'ai mis des nouvelles règles en place. Mais, lors de ce cours plusieurs élèves étaient absent-es, je dois donc rappeler les règles.

**Enseignante** : Bonjour, j'espère que vous allez bien. Avant de commencer le cours, je veux vous rappeler les nouvelles règles de la classe. Je me permets de les rappeler une seconde fois, étant donné qu'il en manquait certain-es le cours passé. Donc, pour commencer, veuillez mettre tous vos matels dans la boîte qui est sur la table, merci. Je vous rappelle également que je ne donne plus que deux avertissements, après ces deux avertissements, vous serez renvoyé-es. Ensuite, je vous rappelle qu'aucune arrivée tardive n'est tolérée : si la cloche a sonné et que la porte est fermée, ça ne sert plus à rien d'ouvrir la porte. C'est pareil pour le matériel, j'estime qu'après trois mois de cours au Collège, vous devez être capables de prendre le matériel qui convient : à savoir le livre de Tristan et Yseut (Bérroul) et le classeur de français avec des feuilles lignées ainsi que le cahier d'écriture.

*Une fois les règles rappelées, je vais leur demander de prendre leur cahier d'écriture.*

**Enseignante** : Veuillez prendre votre cahier d'écriture. Vous allez comme chaque semaine écrire à propos du sujet que je vais vous donner. Aujourd'hui, le thème est le suivant : « Seul-e au monde ».

Type de discours monologique

Une écriture solitaire et longue



# T3 Consigne de travail : *Interaction autour des récits projectifs dialogués*

*Étant donné que les récits projectifs sont des textes inachevés et personnels qui sont rendus publics au sein d'une communauté de praticiens, **l'objectif de cette tâche est de lire chacun des textes partagés dans le groupe et d'établir un dialogue professionnel autour des actions projetées.** Ces interactions doivent être une source de changement et de transformation ainsi qu'un enrichissement de la planification.*

*Tout le monde doit lire les écrits des membres du groupe et faire des commentaires ou poser des questions.*

- *Sur le sens ou les objectifs d'une action ou d'une activité,*
- *Sur le déroulement détaillé des actions pour atteindre un objectif,*
- *Sur les caractéristiques des élèves, de l'école ou du matériel à utiliser,*
- *Faire des propositions d'activités ou d'actions alternatives,*
- *Raconter sa propre expérience en relation avec l'activité proposée,*

*L'auteur des récits doit réagir aux interventions de ses pairs et modifier les séquences proposées si nécessaire. En cas d'introduction de modifications, ne pas effacer ou modifier ce qui a été écrit précédemment. Pour ce faire, vous pouvez utiliser la fonction ~~barrée~~ de Word, puis expliquer les raisons pour lesquelles l'activité a été modifiée et proposer la nouvelle activité.*

## Les pairs

- ✓ Lire le récit.
- ✓ Intervenir sur le texte en formulant des commentaires, des questions ou des réflexions (minimum 3 interventions).
- ✓ Utiliser des couleurs de police différentes pour chaque intervention.

## Les auteurs

- ✓ Réagir aux interventions des camarades.
- ✓ Modifier la proposition, si nécessaire.
- ✓ Ne pas supprimer les éléments modifiés.

## Récit projectif de Lora

Nom	Date
Lora	30.11.22
Marcos	04/12/2022
Lora	08/12/22
Marcos	11.12.2022
Ingo	11.12.2022
Julian	12.12.2022
Ingo	13.12.2022
Lora	13.12.2022
Julian	14.12.22
Marcos	15.12.2022
Lora	18.12.22
Julian	19.12.2022
Lora	20.12.2022

- **Discipline : Français**
- **École : Secondaire 2, 1<sup>ère</sup> du Collège**
- **Contenu à enseigner : L'écriture d'invention et la dissertation.**
- **Contexte du cours/ État du lieu**

### A propos des élèves

Les élèves sont 23. Il y a 6 élèves qui refont leur année. C'est une classe plutôt explosive, mais qui participe aux activités proposées. Il y a toutefois un grand nombre d'élèves qui ne veulent pas être au Collège. C'est pourquoi il arrive très régulièrement qu'ils/elles sabotent mon cours, sans que cela soit fait de manière forcément délibérée. Les élèves pour la plupart se sentent perdu-es. Marcos : Qu'est-ce que cela signifie ? Pourquoi considères-tu qu'ils sont déjà perdus ? Lora : j'ai un élève qui m'a dit qu'il ne voulait pas être au Collège. Un autre a eu 15 renvois en seulement deux semaines. Ce dernier a doublé alors qu'apparemment l'année passée, il avait comme souhait de se réorienter. Mais, il est à nouveau au Collège. Marcos : Il est vrai que les problèmes que tu pointes ici dépassent le cadre de la discipline et tes possibilités d'action, mais je me demande si l'institution scolaire dispose de professionnels qui peuvent te guider ou te conseiller pour travailler avec ces élèves. Ou si tu as la possibilité de discuter avec d'autres collègues d'autres disciplines afin de créer une stratégie commune pour soutenir ces élèves.

Lora : J'ai parlé avec mes collègues, ils/elles sont très castrants-es ou alors ils/elles renvoient les élèves. Je pense que je vais les responsabiliser. Je vais leur expliquer que j'ai besoin de calme pour enseigner et eux/elles du calme pour apprendre. C'est pourquoi quand j'estimerai que les conditions ne sont pas optimales, je me permettrai de renvoyer les élèves qui n'arrivent pas à se taire, étant donné que leur comportement me montre qu'ils/elles ne veulent pas suivre le cours. Mais, je veux vraiment dire cela en douceur. Je peux faire un

parallèle avec le football comme ils/elles adorent ce sport et leur dire que je dois bien arbitrer pour que le jeu se passe bien. On verra si je le dis, mais comme on est en pleine coupe du monde, je pense que cela peut avoir son effet. Marcos : Utiliser le football pour travailler la discipline est une très bonne stratégie. Tu peux leur demander de t'expliquer eux-mêmes les règles et le rôle des arbitres et ce qu'ils peuvent et ne peuvent pas faire avec un arbitre. J'ai appris dans cette Coupe du Monde que les joueurs ne peuvent pas toucher un arbitre, sinon ils sont sanctionnés.

Lora : C'est une bonne idée, car je sais que la plupart des élèves adorent le football et cette analogie peut m'aider à leur faire comprendre à quel point les règles sont essentielles pour le bon déroulement d'un cours.

Julian : En relisant ta présentation, je ne peux qu'abonder dans le sens de ce nouveau commentaire. On peut en outre espérer que la fin du premier semestre constitue le moment d'un bilan pour certains élèves et leur famille, en lien avec le/la prof de classe et la direction, en vue d'une réorientation. Car je pense qu'en effet, selon ce que tu décris, certains élèves ne veulent tout simplement pas être là.

De plus, j'ai dû signaler qu'un de mes élèves était très certainement victime de violences domestiques. Marcos : Comment as-tu pris connaissance de ce problème et quelles mesures l'école a-t-elle adoptées ? Lora : Des élèves sont venus me dire que l'élève en question était la victime de violences domestiques. J'ai été le dire au doyen des premières années. Je ne sais pas où en est le dossier pour le moment.

### Première leçon

Lorsque la cloche va sonner. Je vais rappeler les nouvelles règles de vie en classe. J'ai dû effectivement être plus stricte, car les élèves ont énormément de peine à se canaliser et profitent dans l'ensemble de ma gentillesse. Par conséquent, j'ai mis des nouvelles règles en place. Mais, lors de ce cours plusieurs élèves étaient absent-es, je dois donc rappeler les règles.

Enseignante : Bonjour, j'espère que vous allez bien. Avant de commencer le cours, je veux vous rappeler les nouvelles règles de la classe. Je me permets de les rappeler une seconde fois, étant donné qu'il en manquait certain-es le cours passé. Donc, pour commencer, veuillez mettre tous vos matels dans la boîte qui est sur la table, merci. Je vous rappelle également que je ne donne plus que deux avertissements, après ces deux avertissements, vous serez renvoyé-es. Ensuite, je vous rappelle qu'aucune arrivée tardive n'est tolérée : si la cloche a sonné et que la porte est fermée, ça ne sert plus à rien d'ouvrir la porte. C'est pareil pour le matériel, j'estime qu'après trois mois de cours au Collège, vous devez être capables de prendre le matériel qui convient : à savoir le livre de Tristan et Yseut (Béroul) et le classeur de français avec des feuilles lignées ainsi que le cahier d'écriture. Marcos : Quelles réactions attends-tu des élèves face à ces nouvelles règles ? Que ferais-tu si l'un des élèves enfrenait l'une de ces règles à ce moment-là ? Lora : Je m'attends à une certaine résistance, c'est pour cela qu'il faut que je reste ferme et cohérente. Si les élèves n'ont pas leur matériel, c'est renvoi administratif et ils/elles doivent quitter le cours sinon on ne peut pas travailler correctement. En effet, les élèves qui n'ont pas leur matériel vont commencer à parler et déranger la classe.

Type de discours dialogique :

Une écriture "conversationnelle" plus courte.



# Chapitre III : Nos recherches

avec Kristine Balslev

Université de Genève



# Méthodologie

## Données

Corpus de 30 récits projectifs dialogués des deux formations

## Méthodologie d'analyse

Analyse interprétative et compréhensive du discours-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

- la *dimension énonciative*, la construction spatio-temporelle du *Je-énonciatif*;
- la *dimension épistémique*, les savoirs convoqués dans la réalisation de l'activité;
- la *dimension pragmatique*, la dimension performative du langage, les actes de parole directe et indirecte;
- la *dimension thématique*, la construction du contenu de l'interaction;

des projections de l'activité

des interventions des pairs et du formateur en lien avec les projections  
des effets (réponses de enseignant·es en formation)

(Maldonado, 2021a, 2021b, 2012c)



# Méthodologie

## Nos questions de recherche

### Indices de leur connaissance des événements futurs

1. Quels sont les éléments sur lesquels les étudiant·es s'appuient pour projeter l'enseignement et imaginer des situations futures ?

### Le rôle de l'imagination dans la projection


2. Quelles sont les situations imaginées ?

### Explicitation du processus de prise de décision


3. Qu'est-ce qui est explicité dans les récits projectifs ?

### Les transformations et le rôle du collectif

4. Dans quelle mesure les pairs participent-ils à la transformation et à l'enrichissement des projections lors de la phase d'interactions écrites ?



1. Quels sont les éléments sur lesquels les étudiant·es s'appuient pour projeter l'enseignement et imaginer des situations futures ?



**Discipline :** Histoire

**Contenu à enseigner :**

L'Europe à la rencontre du Monde → L'exploitation de l'Amérique (esclavagisme, conversions forcées, choc microbien)

Objectif didactique

Développer le savoir à partir de sources historiques

**Contexte de la classe :**

La classe 10G1 est composée de 19 élèves. Un élève refait son année et ne suit qu'un cours d'histoire sur deux en raison d'un programme scolaire parallèle aux cours (Mattas). Les élèves considèrent pour la plupart l'Histoire comme une branche ennuyante selon un sondage réalisé en début d'année. C'est une classe calme qui ne pose pas de problèmes de gestion de classe. L'enjeu est d'aller les chercher et de les captiver. Après deux premiers mois plutôt difficiles (motivation en classe), le lien avec les élèves est en train de se créer. [...] Je considère que la relation que j'ai avec eux sera le pilier central qui permettra de remplir les objectifs d'enseignement.

**Leçon**

*Avant le cours, l'appel sera réalisé. L'objectif du cours est de travailler sur trois sources historiques afin de mettre en lumière les trois supplices subis par les populations amérindiennes lors de l'exploitation de l'Amérique par les Européens. Les sources en Histoire servent trop souvent à illustrer uniquement le savoir appris. L'objectif est ici de travailler ensemble sur des sources pour faire émerger le savoir (ce que font notamment les historiens).*

Enseignant

Bonjour à toutes et tous, asseyez-vous. Comment allez-vous ?

*Les élèves répondent en général oui ou non, (environ 4-5). Il est fréquent qu'un/élève réponde "non". Je questionne alors l'élève en lui demandant ce qui ne va pas. [...]*

*Je projette alors les trois sources au tableau. L'objectif est ici de les lire ensemble puis d'en discuter afin de faire émerger les problèmes que rencontrent les Amérindiens.*

**Exe 1-HEP-IN23\_MaximeP**

- Le contenu disciplinaire
- Objectifs d'apprentissage
- La connaissance des élèves et du groupe classe
  - *Rapport des élèves aux savoirs liés à la discipline*
  - *Motivation des élèves*
- Croyances et représentations pédagogiques
  - *Conceptions de l'enseignement*
- Objectifs de la leçon
- Les moyens d'enseignement
- Rapport au savoir de la discipline scolaire
  - *Sens du savoir disciplinaire*
- Habitudes et expériences passées.
  - *Le rituel d'accueil*
- Objectifs des activités

**Enseignante** : Veuillez prendre votre cahier d'écriture. Vous allez comme **chaque semaine** écrire à propos du sujet que je vais vous donner. **Aujourd'hui**, le thème est le suivant : « Seul-e au monde ».

Les élèves devront alors écrire quelques mots ou bien déjà commencer à écrire une histoire en lien avec le thème. L'idée est **qu'après les semestrielles**, ils/elles choisissent un des sujets et qu'ils/elles en fassent une histoire d'après une grille d'évaluation que je leur distribuerai ultérieurement.

EXE 7-UNIGE-DDP22\_Lora

Le début d'année avec cette classe s'est avéré assez **Avant** compliqué du point de vue de la discipline [...].

Il m'a fallu quelques semaines pour rétablir des habitudes de travail plus calmes [...]. **Ensuite**

Depuis, l'atmosphère de travail s'est nettement améliorée, même si je dois encore me montrer très réactif avec certains élèves [...]. **Maintenant**

EXE 7-UNIGE-DDP22\_Lora

## ● La mémoire didactique

*La leçon projetée repose sur l'imbrication étroite entre passé, présent et futur de l'action didactique*

- L'ici et maintenant de la situation dans laquelle se trouve le stagiaire au moment de la rédaction du texte (situation de stage, situation de formation)





## 2. Quelles sont les situations imaginées ?



## Leçon

*Avant le cours, l'appel sera réalisé. (...)*

Enseignant

Bonjour à toutes et tous, asseyez-vous. Comment allez-vous ? (...)

*Je projette alors les trois sources au tableau. (...)*

Enseignant : Après avoir lu cette source, de quel mal souffraient les Amérindiens ? (...)

*1 minute de travail individuel*

Enseignant : Voilà, Daniel, peux-tu nous donner quelques informations de plus ?

*Les élèves répondent en général oui ou non. Je questionne alors l'élève en lui demandant ce qui ne va pas. (...)*

*Je projette alors les trois sources au tableau. (...)*

Enseignant : Stop. Merci ! Donc, on a ici l'information que beaucoup de gens mourraient de la pustule. Je vous laisse à toute la classe 1 minute pour relire la source et me dire quelles étaient les conséquences de cette maladie car la source nous donne d'autres informations. J'interrogerais ensuite quelqu'un au hasard pour me donner ces informations.

*1 minute de travail individuel*

Exe 1-HEP-IN23\_MaximeP

- Le déroulement de la leçon.

*La leçon est présentée comme un récit et une suite causale d'événements et suit la logique du temps didactique.*

*Les leçons sont des séquences fermées, comportant des conclusions.*

- Leurs propres actions et celles des élèves

- Les activités de travail et les tâches

**Enseignant** : Voilà, Daniel, peux-tu nous donner quelques informations de plus ?

**Daniel** : Je n'ai pas trouvé.

**Enseignant** : Sais-tu ce que tu veux savoir en lisant ce texte ?

**Daniel** : Non

**Enseignant** : Je parlais des conséquences de la maladie. Donc par exemple, je te donne un autre exemple. Si j'ai la grippe, les conséquences peuvent être : un mal de cou, une fatigue générale, de la toux, le nez qui coule, des sueurs froides et certaines personnes peuvent en mourir, par exemple les personnes âgées. C'est donc les différents symptômes possibles de la maladie finalement. Est-ce plus clair pour toi ?

**Daniel** : Oui.

**Enseignant** : Alors je vais relire le texte lentement et à haute voix et tu m'arrêtes dès que tu aperçois un symptôme.

*(...) La difficulté dans ma classe, c'est la différence de niveaux entre certains élèves (comme Daniel) et d'autres, ce qui fait que dans ces moments où j'accompagne un élève pour qu'il parvienne à sortir quelque chose d'intéressant, les autres sont « à l'arrêt » et attendent. Je dois être vigilant pour que personne ne donne la réponse à haute voix, car cela est très tentant, évidemment, pour débloquer la situation.*

- Les interactions avec les élèves (explications, guidage de l'apprentissage, résolution des conflits).

*Les réponses des élèves sont imaginées en fonction de trois éléments :*

- *La progression de l'ensemble de la classe,*
- *La progression des savoirs,*
- *Les caractéristiques individuelles des élèves (connaissances et comportement)*

- Des événements contraignants, des obstacles à la progression de la leçon.

*Il y a des élèves qui ne comprennent pas l'activité et il imagine le dialogue dans lequel il guide l'élève vers la compréhension.*

*Anticipation des difficultés des élèves et remédiation*

- Points de vigilance

*Risques de rupture de la séquence pédagogique imaginée*

*Ici, je désigne quelqu'un au hasard et je cible en général des élèves qui ne parlent pas d'eux/elles-mêmes. Le schéma est très souvent le même, la première réponse est « je ne sais pas » et je dois alors trouver un moyen de leur faire dire quelque chose qui apporte une plus-value au cours. Lors des phases d'échange en commun, l'équilibre réside souvent dans l'alternance de questions posées aux élèves qui lèvent la main et à ceux/celles qui ne s'expriment jamais volontairement.*

**Enseignant** : Ivan, quelles étaient les conséquences pour les personnes qui attrapaient cette maladie ?

**Ivan** : Je ne sais pas.

**Enseignant** : Alors peux-tu nous relire la toute première phrase s'il te plaît.

**Ivan** : Les pustules qui recouvraient les gens étaient horribles à voir ; beaucoup de gens en mourraient.

(...)

Maintenant, à vous de jouer pour la 2<sup>ème</sup> source (doc. 27). Je vous laisse 5 minutes pour la lire et remplir le petit tableau que je vous distribue.


*Après ces 5 minutes de travail, je laisserai 2 minutes de travail par binôme pour comparer et discuter. Puis on corrigera ensemble rapidement.*

## ● La gestion de la classe


*La gestion de la parole des élèves. Faire participer tous les élèves*

## ● La gestion du temps

*Gardien du temps*



3. Qu'est-ce qui est explicité dans les récits projectifs ?



*Le cours que j'ai imaginé porte sur la révision (...) sur le sujet des figures de style, tout en essayant que les élèves aillent plus loin dans leur apprentissage. Je me pose donc la question : « quelle-s situation-s dois-je mettre en place pour que tous mes élèves atteignent l'objectif fixé ? ».*

● La projection d'un scénario

Traces de réflexivité / dialogue intérieur

*Parmi les idées qui me viennent à l'esprit, je retiens tout d'abord une séance de brainstorming dynamique.*

● Choix didactique

Traces du répertoire didactique

Exe 2-HEP-IN23\_MaximeN

Enseignant : Alors je vais relire le texte lentement et à haute voix et tu m'arrêtes dès que tu aperçois un symptôme.

● Des attentes

*Ici, j'espère qu'il m'arrête lorsque la source parle de défiguration, de perte d'œil ou de personnes aveugles. Tout cela se situe à la fin du texte.*

Exe 1-HEP-IN23\_MaximeP

Le tableau contient trois entrées : Comment sont traités les hommes / comment sont traitées les femmes / conséquences ? **Le but est ici de laisser l'élève travailler seul, car l'évaluation est basée sur le travail individuel.**

Exe 1-HEP-IN23\_MaximeP

Ma prafo m'a demandé d'utiliser un dossier sur les figures de style qu'elle a créé pour ses classes de VP (...) Ma prafo a souhaité que je modifie ce dossier afin de l'adapter aux exigences pour les VG : j'ai ainsi supprimé les figures de style qu'ils ne doivent pas maîtriser (...)

je devrai demander à des élèves de lire oralement les explications théoriques et les consignes des exercices (...) **L'essentiel de la leçon se déroulera donc en plénière**, ma prafo estimant qu'il est mieux d'accompagner les élèves sur ce sujet plutôt que les laisser prendre connaissance des explications et des exercices par eux-mêmes. **Cette vision est contraire aux démarches inductives prônées par les didacticiens du français de la HEP (...)** **Je suis cependant d'accord avec elle**, estimant pour ma part que la plupart des élèves de cette classe auraient de la difficulté à comprendre la théorie sur les figures de style sans mes explications et ne feraient même pas cet effort pour certains, préférant bavarder comme ils le font habituellement.

Exe 2-HEP-IN23\_MaximeN

## Les motifs de l'action

Le-motif-en-vue-de

*Je fais cela pour que les élèves s'habituent à travailler seuls.*

Le-motif-parce-que

*Je l'ai fait parce que ma formatrice me l'a demandé, parce que ma formatrice veut que je le fasse.*

## Conceptions de l'enseignement

## Positionnements par rapport à la théorie

Devrai-je interrompre la leçon parce que ça dégénère ?  
Ou alors vais-je ramer pour les faire un peu participer ?

EXE 3-UNIGE-DDP22\_Julien

Les élèves se taisent, mais certain·es parlent encore.

*Enseignante : Élève X, je vais noter ton nom au tableau :  
premier avertissement.*

**Je sais déjà que je vais être un peu « stressée »,** car je dois absolument me tenir aux règles que j'ai énoncées. Je ne peux pas me permettre d'être trop indulgente. Il est crucial que je sois cohérente et constante.


EXE 5-UNIGE-DDP22\_Lora

● Des incertitudes


● Des émotions

*Projection de l'état émotionnel de la situation à venir.*





4. Dans quelle mesure les pairs participent-ils à la transformation et à l'enrichissement des projections lors de la phase d'interactions écrites ?



J'annonce un travail en groupe. Les élèves se répartissent librement par deux selon leurs affinités respectives.

**Formateur** : Que se passerait-il si le fait de leur laisser la liberté de former des groupes créait une perturbation ou si la répartition des groupes n'était pas équitable ?

**Ingo** : (...) Je pourrais clarifier ce point en me contenant d'enjoindre les élèves à travailler avec leur binôme de table, ce qui serait à mon avis plutôt satisfaisant pour les élèves. Si un élève reste seul, je devrais soit l'inclure à un groupe, soit en former un avec cet élève, mais le premier choix me semble plus judicieux.

(...)

**Lora** : Tu dis que tu fais par affinité. Mais, moi en choisissant les groupes, cela a permis à d'autres élèves de se rencontrer et d'échanger. Je constate qu'ils/elles ont appris ainsi à mieux se connaître. Les élèves se sentent un peu plus à l'aise dans la classe. Après ce n'est pas miraculeux, ils/elles ne sont pas tous et toutes devenus-es amis-es.

(...)

**Julien** : si possible, c'est bien de varier: une fois les groupes sont imposés, une autre ils peuvent choisir. Je suis d'accord avec Lora quand elle dit qu'en imposant de travailler ensemble à certains élèves qui ne l'auraient sans doute pas fait spontanément donne parfois de belles surprises. Quant aux tâches pour lesquelles on les laisse choisir, si cela ne se passe pas très bien dans certains groupes, il est toujours temps de leur faire remarquer gentiment que c'est la raison pour laquelle les groupes sont parfois imposés (...)

EXE 4-UNIGE-DDP22\_Ingo

## Objet de l'interaction

### Hypothèse alternative

*Scénarios différents - événements inattendus.*

« Que se passerait-il si... »

### Projection alternative

### Expérience partagée

*Je fais différemment : proposition de démarche*

### Projection sur la situation d'autrui

*Points d'accord*

*Tu peux faire ça : proposition de démarche*

Après 15 minutes, je leur demande d'arrêter et de ranger leur cahier.

**Enseignante :** *Veillez ranger vos cahiers. Nous allons reprendre les exercices de dissertation. Qui peut me rappeler la différence entre une démarche dialogique et herméneutique ?*

**Formateur :** *Y a-t-il un lien entre l'activité précédente et celle-ci ? Comment imagines-tu la transition du sujet ?*

**Lora :** *On fait cette activité une fois par semaine, c'est un moment que je veux à part, un moment calme déconnecté du reste.*

**Formateur :** *Mais il serait peut-être important que tu puisses faire la transition entre les deux thèmes, même si c'est un thème à part et déconnecté du reste. Comment imagines-tu le dialogue de cette transition ?*

## Objet de l'interaction

L'action projetée

Mettre en évidence un problème «la transition»

Une activité habituelle

Action nécessaire: norme du métier

Demande de projection

## Nouvelle activité proposée

Ingo : peut-être qu'une transition plus douce serait possible si la consigne d'écriture donnée précédemment demandait une forme d'interprétation qui la rapproche d'un sujet de dissertation, Par exemple : "Est-on seul au monde au milieu des autres ?". Tu pourrais alors dire : je vous ai demandé d'écrire sur cette question [rappel du sujet]. Même si la même question a été donnée à tout le monde, toutes vos réponses seront différentes selon votre compréhension de la question [...]. Savez-vous comment s'appellent ces deux démarches ? L'une cherche à étayer par des exemples un sujet et implique d'aller complètement dans son sens. L'autre implique de concéder une partie de la vérité au sujet mais de s'en distancer aussi en partie par des contre-arguments

Relier les deux activités par le biais d'un même thème.

Projection sur la situation d'enseignement de Lora

Proposition de discours pour guider les élèves.

Partir des divergences d'opinions

Lien avec les thèmes enseignés auparavant

**Lora : Oui c'est une bonne idée!** Cela permettrait de faire une sorte de fondu enchaîné entre les deux activités. **Je vais réfléchir à mieux travailler mes transitions.**

[...]

**Lora : Il faudrait que je change** les citations choisies car **cela ne fonctionne pas avec le sujet de l'écriture d'invention.** Il faudrait que je parte d'un thème qui se rapproche des citations à traiter par la suite. Par exemple, le thème "seul au monde" et je choisis une citation en lien avec cette thématique-ci : "La solitude est une prison." (Lao She). Puis, je leur demanderai de me dire s'ils sont d'accord ou non. Il y aurait ainsi sûrement des opinions opposées et je pourrais ainsi leur demander dans quelle démarche on se situe. Je donnerai des pistes, telles que dialogue, discussion, etc. Et...

● Acceptation de la nouvelle proposition.

● Engagement envers le changement.

● Relier les deux activités par le biais d'un même thème.

● Guidage des élèves.

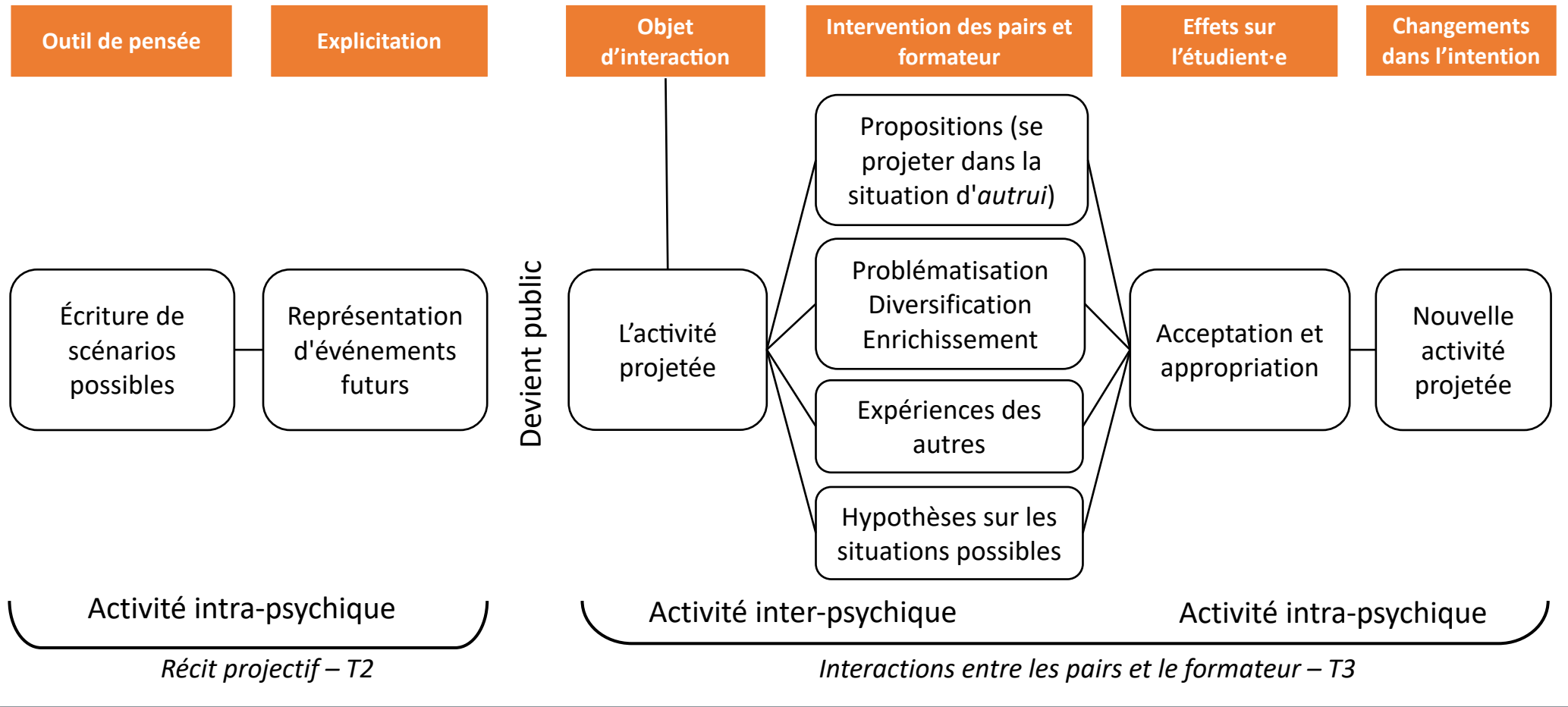
● Partir des divergences d'opinions.

● Lien avec les thèmes enseignés auparavant.



# Chapitre IV : Modélisation

Tâche dans un collectif



Temps de l'activité désirée



Temps de formation

# Quelques constats en guise de conclusion

**En termes de développement de l'agir professoral, nous constatons que ce dispositif :**

- Place le sujet dans une situation spécifique à sa profession : planification d'une séquence d'enseignement, prise de décision et choix didactiques, etc.
- Rendre explicite ou publique une activité qui est généralement réalisée de manière privée et individuelle: la pensée projective.
- Proposer un type de discours qui facilite la création de scénarios ou de mondes possibles, en énonçant les motifs réels de l'action et en faisant ressortir les émotions suscitées par ces situations.

**Le rôle de l'imagination et du collectif :**

- Les interactions prennent pour objet des éléments de l'activité professionnelle : il y a un dialogue professionnel
- Le fait que les récits projectifs fassent l'objet d'un groupe de travail permet aux étudiants de se projeter sur les différentes situations fournies par leurs pairs et ainsi d'imaginer des solutions possibles pour faire face aux obstacles présentes dans ces situations.
- Des situations alternatives sont énoncées sur lesquelles l'enseignant en formation peut se projeter.
- Mise en relation des expériences communes et identification et signification des problèmes du métier.
- Recherche collective de solutions aux problèmes individuels.





# Merci beaucoup

## Des questions ?

Marcos Maldonado

[marcos.maldonado@unige.ch](mailto:marcos.maldonado@unige.ch)

[marcos.maldonado@hepl.ch](mailto:marcos.maldonado@hepl.ch)

[www.profmarcosmaldonado.com](http://www.profmarcosmaldonado.com)

# Bibliographie

- Balslev, K., & Maldonado, M. (2020). « J'ai beaucoup appris », temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs. *La Revue LEeE*, 1(2), DOI : <https://doi.org/10.48325/rleee.002.06>
- Balslev, K., Maldonado, M., Naef, L., Guzzo, C., Perréard Vité, A. & Lussi Borer, V. (2022). Former des enseignant-es dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques. *Phronesis*, 11, 32-56. <https://www.cairn.info/revue--2022-1-page-32.htm>.
- Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, 58(2), 118-125.
- Bucheton, D. (2008). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Publication des travaux de l'Équipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTE 40). « Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs », 2004-2006, IUFM de Montpellier. Toulouse : Octarès éditions.
- Cambra Gineé, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?. Dans : Itziar Plazaola Giger éd., *Paroles de praticiens et description de l'activité: Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0015>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. In P.
- Maldonado, M. (2020). [Evolución del repertorio didáctico durante la formación inicial del profesorado en Letras](http://doi.org/10.14483/22486798.15325). *Revista Enunciación*, 25(1), DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.15325>
- Maldonado, M. (2021a). Les récits collectifs proactifs et rétroactifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance. *Revue des HEP*, 27, 227-244. <http://revuedeshep.ch/pdf/27/27-13-Maldonado>
- Maldonado, M. (2021b). L'assertivité comme trace dans l'analyse de la dimension épistémique du discours des enseignants en formation. *Éducation & didactique*, 15, 77-99. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8298>
- Maldonado, M. (2021c). Construction et évolution du répertoire didactique : la place des théories implicites dans le processus de développement professionnel des enseignants débutants. Dans Ch. Gremion et C. de Paor (dir.), *Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalisation émergente?* (p. 203-226). De Boeck Supérieur.
- Maldonado, M. & Balslev, K. (2023) [Los relatos proyectivos dialogados y la escritura colectiva sobre las prácticas. Experiencias de escritura colaborativa en la formación docente inicial](https://doi.org/10.1080/00137551.2023.22486798). *Textos, Didáctica de la Lengua y de la Literatura: Escrituras de la formación docente y de la enseñanza en lengua y literatura*, 101, 20-27.
- Rabatel, A. (2016). Agir professionnel, point de vue et mobilité empathique. *Phronesis*, 5 (3-4), 5–15. <https://doi.org/10.7202/1039082ar>
- Rebord, N. (2010). Courants de pensées et penseurs de l'éducation. Lausanne: IFFP.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, France : Klincksieck.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans : Rita Hofstetter éd., *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-263). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0245>