

Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton, Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs, Education et formation, PUF, 2002 (250 pages)

Martine Marzloff, EF2L.

Introduction

Le recueil regroupe un ensemble de communications tenues lors des journées d'études organisées par la DFLM (Association internationale pour la recherche en didactique du français), dont l'objectif était de dresser un état des lieux sur l'activité réelle des élèves dans les classes, dans le domaine des pratiques langagières écrites ou orales.

Cadre théorique

Ces recherches partent du postulat selon lequel les activités langagières ne se réduisent pas à la transcription d'idées préalables, mais construisent des connaissances. Elles sont le lieu d'une élaboration cognitive et d'une construction identitaire.

L'enjeu est de passer d'une didactique théorique à une didactique empirique, en se situant du côté de l'élève, et de ce qu'il fait effectivement.

Réflexivité

La réflexivité suppose la mise à distance de l'expérience immédiate ; le langage permet cette mise à distance qui induit un contrôle de l'activité par l'explicitation, l'autocorrection, ou la reformulation. La question qui se pose alors est de savoir à quelles conditions s'effectuent ces ajustements métalinguistiques et à quelles conditions s'installent des automatismes linguistiques chez les élèves.

L'intrication entre les formes langagières et les pratiques sociales permet de créer, au sein de la classe, un espace intersubjectif commun où se négocie l'espace discursif et cognitif commun. Pour étayer leurs thèses, les auteurs s'appuient sur les recherches de Vygotski qui a montré que les structures verbales assimilées par l'enfant, dans un espace discursif commun, deviennent les structures fondamentales de sa pensée. Ils s'appuient également sur les recherches de Bakhtine pour lequel l'hétéroglossie¹ est la source des apprentissages cognitifs et linguistiques.

Dans la classe, différents discours se tissent : celui de l'enseignant, qui propose des formes normées ou des solutions linguistiques, celui des pairs, qui permet à l'élève de réarticuler les contributions dans un énoncé synthétique, et celui de l'élève lui-même, qui peut se ressaisir de sa propre parole. La reformulation apparaît comme le mécanisme central de la réflexivité. Les écrits réflexifs, comme les fiches de lecture, les synthèses ou les exposés, se caractérisent par leur hétérogénéité générique et leur flexibilité.

L'enjeu des interactions est d'ordre cognitif et symbolique ; les oraux et les écrits réflexifs permettent la conceptualisation et la construction identitaire.

Principes

Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton proposent d'intensifier la réflexivité de l'oral et de l'écrit dans les classes. Construire un enseignement par étayage suppose un ensemble de compétences professionnelles : interpréter les comportements des élèves, gérer les interventions efficaces...

¹ Hétéroglossie : terme utilisé par Bakhtine pour renvoyer à la diversité des formes langagières.

Dans les séances observées, les chercheurs notent la complexité des tâches d'écriture ou de verbalisation. Cependant, la complexité est posée comme un stimulant, non comme un obstacle. Par ailleurs, les objets proposés sont susceptibles d'investissement affectif et identitaire. Le professeur, quant à lui, tient une place décisive dans les interactions, en prenant en charge, par exemple, ce qui excède les capacités des élèves.

Les écrits ou les oraux « intermédiaires » sont des « essais brouillonnants » qui permettent aux élèves d'accrocher au projet d'apprentissage. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton soulignent que cette notion de texte « intermédiaire » est problématique, dans la mesure où elle renvoie à un « entre-deux » états de l'écrit, de la pensée ; ce qui ressort néanmoins, c'est le caractère de médiation entre deux discours et le caractère transitoire entre deux situations de travail.

Conclusion

Le postulat du co-développement du langage et de la pensée pose des problèmes méthodologiques : il est nécessaire de capter les mouvements discursifs pour donner accès aux mouvements cognitifs, identitaires et affectifs. Dans cette perspective, les écrits et oraux réflexifs sont des outils d'observation qui permettent de percevoir les traces d'une dynamique discursive et cognitive.

Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?

Les chercheurs constatent que, dans certaines classes, les écrits intermédiaires, très nombreux permettent un intense travail réflexif à la source de déplacements d'ordre cognitif, langagier, psychologique et social. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton proposent alors des outils pour en cerner les traces.

Il proposent une manière d'évaluer les écrits des élèves différente du modèle institutionnel. Ils donnent l'exemple des évaluations PISA qui mesurent le degré de conformité ou de déviance par rapport à des normes ou des savoirs enseignés. Eux, s'intéressent aux écrits qui permettent aux élèves d'avancer dans la construction du sens, dans la connaissance des autres et de soi-même. Dans une perspective socio-constructiviste, cette nouvelle démarche d'évaluation est indispensable puisqu'elle permet de s'intéresser à la singularité de l'élève. Pour cela, il est nécessaire d'accorder un nouveau statut à l'écriture de l'élève en distinguant, par exemple, les opérations de révision des opérations de réécriture. C'est donc un changement d'attitude dans les techniques d'évaluation que proposent ces deux chercheurs. Leur but est d'outiller les professeurs pour étayer les déplacements.

Pour voir si les élèves diversifient leur posture d'écriture, les chercheurs observent les textes successifs qu'ils rédigent à partir de trois champs d'observation : la position énonciative et pragmatique du sujet, le travail cognitif sur les contenus sémantiques ou symboliques, le contrôle des codes linguistiques et discursifs.

A partir d'un corpus de textes d'élèves de CE1, Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton constatent qu'émerge, entre les écrits successifs, le positionnement énonciatif du sujet. De même, ils observent que les élèves découvrent, à partir des visées de l'auteur sur le destinataire, le pouvoir de faire avec le langage. Des postures d'écriture se manifestent à travers des conduites de détournement et de mise à distance. Considérant que l'écriture est une activité qui mêle pensée et action, les deux chercheurs se préoccupent d'observer les traces de l'élaboration d'un univers symbolique ; alors que trop souvent, les professeurs sont des correcteurs et non des lecteurs d'écrits d'élèves. L'évaluation, dans la perspective de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, vise à repérer un parcours de signification, construit à l'aide d'opérations et d'emprunts (personnages, stéréotypes, fragments discursifs, etc.) ; en cela, une telle évaluation est dynamique et permet de saisir les traces du processus de

sémiotisation. Les chercheurs s'intéressent également aux conduites de correction, non tant pour repérer les rapports de l'élève à la norme, mais pour observer le co-développement des significations et du rapport aux normes. D'après leurs observations, l'appropriation des codes est parallèle à l'épaississement du sens dans le texte, ce qui confirme l'auto-développement du langage écrit par l'activité d'écriture. Constatant que les risques d'erreurs se multiplient quand se complexifient les significations, ils émettent l'hypothèse selon laquelle l'élève est conduit au-delà de ses compétences ; ce qui témoigne, non d'un manque, mais d'une prise de risque autorisée.

Conclusion

Evaluer la réflexivité langagière, c'est observer les traces de résolutions de problèmes complexes, pour un sujet singulier. Dans ce but, le professeur doit inventer des situations d'écriture pour que les élèves s'approprient les instruments culturels et linguistiques. A la source de l'écriture, se trouve l'intentionnalité d'un sujet, d'un point de vue ; c'est pourquoi, il est nécessaire de poser quelques principes pour porter un autre regard sur l'enseignement et sur le statut de l'écriture individuelle. Pour cela, Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton proposent une nouvelle attitude d'évaluation positive, car elle permet d'observer les traces d'un engagement et d'une prise de risque du sujet dans le langage. Reste alors à se préoccuper du travail d'étayage différencié et de son organisation.

Jacky Caillier, Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires.

Jacky Caillier se propose d'analyser les pratiques langagières réflexives sous l'angle de la conceptualisation, du positionnement entre pairs et des enjeux. Il considère que les activités réflexives sont, non seulement cognitives, mais aussi identitaires.

Son projet vise à identifier ce que fait effectivement l'élève afin de savoir comment il se co-construit avec ses pairs.

Son analyse porte sur des écrits quotidiens d'élèves du CM2 et sur des transcriptions verbales d'échanges entre pairs lors d'un débat. La séquence d'enseignement (quatre séances) articule des pratiques langagières diversifiées autour d'un questionnement.

Jacky Caillier pose le fondement théorique de sa démarche, à savoir l'implication de l'élève : lui accorder une position valorisante, c'est lui permettre d'utiliser ses compétences discursives et pragmatiques. L'objectif n'est pas seulement de lui faire acquérir des savoirs, mais de développer des outils de pensée, de lui donner la possibilité de s'exercer au pouvoir de la parole dans la confrontation à celle des autres.

Le corpus du chercheur est constitué d'un écrit initial, d'une transcription du débat oral, de deux écrits après le débat et de commentaires d'élèves sur le vécu de la séance.

L'analyse du corpus lui permet d'affirmer qu'il y a une évolution, au niveau de la conceptualisation, entre l'écrit initial et l'écrit final et qu'il y a une influence du débat sur la deuxième écriture. L'épaississement du discours se fait par incorporation du discours d'autrui. Par ailleurs, la séquence permet la construction d'une culture commune et le professeur permet la circulation des savoirs.

Lors de cette séquence, Jacky Caillier a pu observer la circulation des idées, c'est-à-dire la co-construction des savoirs, ce qui lui permet d'affirmer qu'un dispositif pédagogique réflexif favorise l'entrée dans les savoirs.

Micheline Cellier, Patrick Demougin, *La liste, un écrit réflexif ?*

S'appuyant sur les recherches effectuées par Jack Goody, les chercheurs notent l'importance de cette forme textuelle qu'est la liste et projettent d'analyser les usages scolaires qui en sont faits ainsi que son pouvoir réflexif.

Ils partent du principe que la liste n'est pas seulement le lieu où se consignent des traces, mais également le lieu où se construisent des savoirs. Déjà Jack Goody avait soutenu la thèse selon laquelle la liste jouait un rôle dans le développement de la pensée abstraite et de l'activité réflexive.

Micheline Cellier et Patrick Demougin montrent que, dans le cadre scolaire, la liste permet d'organiser les savoirs, de structurer les apprentissages dans toutes les disciplines. Par exemple, ils observent une séance de lecture d'un texte narratif qui pose des problèmes de compréhension : les élèves, dans l'impossibilité de mémoriser tous les éléments de l'histoire, utilisent la liste comme outil mnémotechnique. Ils peuvent ainsi structurer l'histoire racontée, grâce à la liste qui fait apparaître cette structure. Les chercheurs notent qu'en même temps s'effectue une reconfiguration de l'histoire par réajustements successifs. La liste est donc un écrit intermédiaire qui sert de médiation dans les opérations cognitives successives. Ils constatent également que les élèves qui jouent avec la liste sont capables de créativité et d'autonomie. Par ailleurs, ils observent que la liste permet aux élèves de communiquer un savoir reconstruit selon des modalités élaborées par eux-mêmes.

Pour ces chercheurs, la liste est vraiment un écrit réflexif puisqu'elle donne aux élèves, qui l'ont instrumentalisée en fonction de leurs besoins, la possibilité de penser et d'agir. Ces chercheurs proposent d'utiliser la liste comme point d'appui pour élargir la réflexion à d'autres formes textuelles.

Marie-Thérèse Chemla et Martine Dreyfus, *L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2.*

Marie-Thérèse Chemla et Martine Dreyfus se proposent d'analyser le rôle des interactions verbales dans les apprentissages et plus particulièrement dans l'accès à la lecture littéraire.

Elles partent de l'hypothèse selon laquelle l'identité du lecteur se construit par les interactions verbales.

Elles analysent un projet de classe mené en Grande section de maternelle et portant sur la lecture-feuilleton d'un récit littéraire : Michel Piquemal, *Samani, l'Indien solitaire*. C'est un livre complexe, que le professeur lit pendant plusieurs séances, sans montrer les illustrations. Les élèves s'approprient le texte en échangeant leurs remarques. Chaque séance de lecture suit le même déroulement : remémoration d'un passage antérieur, écoute d'un nouvel extrait, explicitation. Le professeur, dont l'objectif est de faire comprendre et interpréter le texte, étaye la parole des élèves.

Les auteurs cherchent à savoir quel est le rôle de la verbalisation dans la compréhension et l'interprétation. Ils constatent que la lecture-feuilleton d'un texte littéraire développe des compétences de compréhension et d'interprétation. L'explicitation collective permet la restitution du récit et la négociation du sens. Par exemple, elles ont pu observer des indices de décentration par rapport aux variétés de procédures de définitions. L'oral « intermédiaire » permet des apprentissages multiples : linguistiques, cognitifs, narratifs.

Marie-Thérèse Chemla et Martine Dreyfus considèrent que l'oral « intermédiaire » intervient dans la construction du lecteur et de la communauté discursive. Il permet également un investissement personnel dans l'appropriation d'un objet culturel, ce qui dynamise l'insertion dans la culture écrite et la motivation à entrer dans les apprentissages techniques.

Jacques Crinon, *Ecrire le journal de ses apprentissages.*

Jacques Crinon part du principe selon lequel les activités langagières contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. Le langage est perçu comme étant le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive.

A partir de là, il pose l'hypothèse selon laquelle, à l'école, le langage a un double effet : augmenter la connaissance du monde et augmenter les compétences discursives.

Il fonde sa recherche à partir de l'observation menée dans trois classes d'élèves de l'école élémentaire. Il se propose d'observer les effets induits par la tenue d'un journal des apprentissages, toutes disciplines confondues, en partant de l'hypothèse selon laquelle des pratiques d'écriture régulières et peu codées, du point de vue du genre, ont un impact sur les apprentissages. Dans ce journal, les élèves notent leur façon d'apprendre, de comprendre et les difficultés qu'ils rencontrent.

Il a pu observer une évolution dans les journaux d'apprentissage qui se traduit par une augmentation du volume des écritures, des textes plus élaborés avec une utilisation plus experte du langage. Par ailleurs, le contenu des journaux évolue également : il y a d'abord une énumération des disciplines, puis une évocation plus précise des contenus avec l'évocation d'un enjeu d'apprentissage et d'une position personnelle d'apprenant, avec parfois des remarques affectives caractéristiques du journal intime.

De ces observations, Jacques Crinon déduit que la tenue d'un journal des apprentissages permet aux élèves d'identifier les buts des tâches menées en classe. Il souligne la nécessité de mesurer les évolutions dans le temps de cette pratique, nécessairement régulière. Selon lui, la tenue d'un journal des apprentissages permet à l'élève d'exister comme sujet dans un groupe fédéré par un projet commun. La confrontation des points de vue permet le cumul des savoirs en les reliant les uns aux autres. Cet écrit intermédiaire est une passerelle vers une conscience plus claire des savoirs pour une pédagogie qui vise à expliciter les buts et les enjeux de l'apprentissage.

En conclusion, Jacques Crinon affirme que le journal d'apprentissage fait évoluer les métaconnaissances des élèves et leur permet d'entrer dans les usages complexes de l'écriture.

Mireille Froment et Marie Carcassonne, *Genres et mouvements discursifs : un éclairage sur la réflexivité des oraux à l'école primaire.*

Les activités réflexives menées dans les classes à l'école primaire visent à susciter une attitude réflexive par rapport aux notions abordées dans les dialogues.

S'inscrivant dans la perspective de Bakhtine, Mireille Froment situe la réflexivité dans le dialogisme et elle se propose d'observer les manifestations verbales de la réflexivité lors des dialogues menés entre élèves. En particulier, elle observe les déplacements qui se manifestent lors de l'enchaînement d'un discours sur un autre discours. Elle fait remarquer que, très tôt, les élèves savent situer leur point de vue par rapport à un autre interlocuteur. Le lien entre ce mouvement discursif et la subjectivité peut être analysé.

Mireille Froment se propose d'observer comment s'articulent le déroulement concret des échanges et un genre discursif demandé à travers trois situations propices à la réflexivité. Elle fait remarquer que la récurrence de routines interactionnelles, en créant un horizon d'attente, favorise la compréhension et la production verbale. La première situation est un cours de géographie en CM1 visant à abstraire la notion de paysage-type, où le professeur gère le dialogue et les mouvements discursifs. Cependant, même dans ce genre fortement codé, des mouvements inattendus produisent du jeu dans l'élaboration du contenu notionnel. La seconde situation est une discussion en CM1 sur le thème de l'argent de poche. Les enjeux sont donc différents et le professeur intervient très peu. Les échanges sont influencés par le

souci de l'image de soi. La troisième situation est un conseil d'enfants dans une classe unique de cycle 3 à trois niveaux. Cette activité est ritualisée avec l'utilisation d'un « bâton de parole », mais, au niveau des échanges, c'est une situation intermédiaire entre la régulation du professeur et la libre discussion entre élèves.

Mireille Froment analyse ce qui se passe concrètement dans l'échange, à travers ce qui est dit explicitement, mais aussi à travers l'implicite qui relie deux énoncés.

De ces observations, elle conclut que le travail de la réflexivité s'accommode difficilement de modèles, tant les manifestations verbales sont diverses, corrélées à des paramètres hétérogènes comme le thème, la relation d'interlocution ou les relations affectives.

Martine Jaubert et Maryse Rebière, Parler et débattre : comment caractériser un « oral réflexif » ?

S'appuyant sur les recherches de Bakhtine, Mireille Froment et Maryse Rebière partent de l'idée selon laquelle le langage est un outil de conceptualisation. Elles constatent qu'aujourd'hui, si le rôle des pratiques d'écriture réflexive est reconnu et préconisé à l'école, l'oral réflexif est, quant à lui, presque ignoré. Leur propos vise donc à s'interroger sur la manière dont les pratiques d'oral réflexif permettent la construction des savoirs.

Elles notent que la notion de genre, telle qu'elle a été définie par Bakhtine, rend compte de la diversité des pratiques langagières. Chaque domaine de connaissances produit ses propres énoncés et tout discours implique un positionnement énonciatif. Or, selon elles, la difficulté des élèves réside justement dans le fait de ne pouvoir s'inscrire comme acteurs ayant construit un point de vue homogène dans un champ disciplinaire donné. Il est donc nécessaire de s'intéresser aux pratiques langagières d'une discipline donnée pour observer l'activité des élèves dans l'appropriation de pratiques performantes.

Bakhtine établit une distinction entre le « genre de discours premier », lequel renvoie aux échanges spontanés, et le « genre de discours second », lequel renvoie aux échanges culturels, plus élaborés permettant la réorganisation des savoirs selon des formes langagières conventionnelles. Martine Jaubert et Maryse Rebière considèrent que, dans le cadre scolaire, toute production langagière est seconde dans la mesure elle s'inscrit dans le champ de discours antérieurs. En conséquence, il est intéressant de s'interroger sur la transformation progressive des pratiques langagières, ce qu'elles appellent « secondarisation » des pratiques. Le problème est de savoir si les ébauches d'appropriation d'outils culturels témoignent d'un déplacement énonciatif, d'une modification de la compréhension du monde car c'est là, selon elles, le rôle de l'école : la « secondarisation » des pratiques et la construction de positions énonciatives favorisant les déplacements.

Dans cette perspective, il est intéressant d'analyser les activités langagières réflexives. Ainsi, les écrits intermédiaires d'investigation sont des indicateurs du positionnement énonciatif de l'élève.

Mireille Froment et Maryse Rebière soulignent que si l'oral joue un rôle indéniable dans la construction des savoirs, il ne permet pas aux élèves d'analyser les procédures ; par conséquent, il est nécessaire de recourir à l'écriture réflexive.

Catherine Le Cunff, Comprendre la situation pour entrer dans la tâche langagière chez les deux ans.

Catherine Le Cunff fonde ses recherches sur les apprentissages langagiers des enfants de deux ans, et elle cible, dans cet article, la dimension réflexive de ces apprentissages.

Elle part de l'observation de deux groupes d'élèves d'une classe de « tout-petits » : dans le premier groupe, elle analyse la manière dont s'articulent les compétences langagières orales et

la démarche scientifique, dans le deuxième groupe, elle analyse les échanges spontanés et ceux destinés à la construction des savoirs.

Sa recherche cible donc le rôle du langage dans les apprentissages et dans la construction de l'identité et de la personne chez les enfants de deux ans qui sont scolarisés.

Selon elle, le bénéfice d'une scolarité précoce est reconnu par l'unanimité des chercheurs. Ce qu'elle se propose alors est de mieux définir la médiation professionnelle afin de la rendre plus efficace.

Elle se propose de travailler sur les compétences de la langue orale, c'est-à-dire d'observer la manière dont l'élève comprend la situation, choisit une conduite discursive adaptée aux réactions des interlocuteurs. Par ailleurs, elle se propose de montrer le rôle déterminant de l'étayage du professeur pour développer la dimension réflexive du langage.

Son observation est ancrée sur les difficultés rencontrées par les professeurs dans les conduites des apprentissages de l'oral.

Les séances observées portent sur la mise en place d'un comportement scientifique et de conduites discursives liées aux situations de découverte du vivant. Dans l'esprit de « La Main à la pâte », le professeur mène un projet sur plusieurs mois centré sur la thématique de la pomme. Par exemple, le rituel du goûter est remplacé par un « goûter scientifique » où la pomme donne lieu à des échanges entre les élèves : identification et comparaison de boissons, etc. Plusieurs séances se succèdent afin de repérer si les élèves sont sensibles aux indices de la situation.

Catherine Le Cunff souligne la nécessité de transformer l'image parfois réductrice du travail pédagogique mené dans les classes des tout-petits. C'est un âge fondamental pour la construction des outils intellectuels qui fondent les apprentissages scolaires et la pensée de chacun, ce dont témoignent ses recherches.

Maria Pagoni-Andréani, activités réflexives dans la construction de la notion d'identité en éducation civique et en français (classe de 6^{ème}).

La recherche de Maria Pagoni-Andréani s'interroge sur la place du français dans l'éducation à la citoyenneté et cible plus particulièrement son analyse sur la construction de l'identité.

Elle montre d'abord en quels termes se pose la question de l'identité en éducation civique ; puis elle présente trois activités réflexives menées en français pour objectiver l'expérience vécue des élèves.

En éducation civique, la question de l'identité se pose en termes de savoirs juridiques. En français, ce n'est pas un objet d'enseignement précis, mais elle se révèle à travers des situations didactiques. Elle relate trois activités réflexives conduites en français pour objectiver la notion d'identité. La première consiste à demander aux élèves de reconstruire leur histoire personnelle. Cette situation d'écriture permet une mise à distance des événements, ce qui est, selon Ricoeur, le début d'une opération d'objectivation. La seconde activité porte sur une mise en commun des expériences de vie qui permet de construire un rapport au temps à travers l'explicitation de ce qui est singulier ou de ce qui est commun dans les expériences de vie. La troisième activité permet aux élèves de structurer et d'analyser leur propre texte à l'aide d'échelles temporelles qui sont des outils d'objectivation.

Voulant interroger le dialogue entre deux disciplines à travers la question de l'identité, Maria Pagoni-Andréani montre que l'articulation s'effectue dans les opérations d'écriture et de réécriture.

L'observation menée la conduit à penser que les écrits et les oraux intermédiaires permettent à l'élève de construire la notion d'identité tout en faisant un travail sur soi. Elle émet l'hypothèse selon laquelle les activités réflexives ne sont pas seulement procédurales, mais vont de pair avec la conceptualisation des notions.

Sabine Vanhulle, Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche.

Sabine Vanhulle présente un dispositif de formation centré sur l'écrit réflexif et dont le but est de changer, chez les futurs professeurs d'école, les conceptions de l'enseignement de l'écrit.

Dans un premier temps, les futurs professeurs sont invités à écrire sur un objet de savoir. Dans un deuxième temps, à la suite d'interactions sociales, ils constituent un portfolio dans lequel ils consignent leur cheminement de formation, visible par les textes personnels, réflexifs, et tous les documents annexes qu'ils ont regroupés. Au terme de leur parcours professionnel, ce portfolio entre dans le processus de certification. Les futurs professeurs rédigent un récit final de formation qui retrace leur trajectoire en littérature, leurs acquis théoriques et leur projet d'enseignant.

Du point de vue du formateur, ces écrits réflexifs permettent de voir comment de nouvelles conceptions naissent grâce aux dispositifs de formation et comment s'élaborent ces conceptions.

Sabine Vanhulle conclut son article en disant que les écrits réflexifs sont des outils d'appropriation et d'élaboration des savoirs. Ils peuvent aider les futurs professeurs à élucider les enjeux des activités d'écriture. Ils permettent enfin d'articuler le rapport au savoir que chaque futur professeur entretient avec la perception de soi, comme sujet et comme acteur social.