

**LES DIRES PAR ÉCRIT  
DES ÉTUDIANTS STAGIAIRES :  
LA QUALITÉ D'AUTEUR ET LA FORMATION  
DES ENSEIGNANTS DANS LE RAPPORT DE STAGE**

**Ana Lucia Guedes-Pinto**

Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

**Mots-clés**

Littéracie académique – pratiques de l'écriture – littéracie et formation d'enseignants – qualité d'auteur et formation – stage et formation professionnelle de l'enseignement

**Keywords**

Academic literacy – writing practices – literacy and teacher development – authorship and teacher development – supervised internship and professional teacher development

**Résumé**

Cet article vise à examiner le rôle de l'écriture dans le cadre de la formation des enseignants à l'université. Il se fonde sur une étude inscrite dans la perspective des littéracies universitaires et souligne le potentiel de la pratique de l'écriture. L'écriture académique, envisagée comme une pratique qui se développe dans le processus de formation des enseignants, est considérée comme une stratégie puissante qui permet aux étudiants de se construire comme auteurs pour produire leurs textes. La méthodologie est ancrée dans une perspective de recherche qualitative et compréhensive, dans laquelle la chercheuse assume, en tant que condition de production, sa place sociale de professeur universitaire.

**Abstract**

This article aims to examine the role of writing in the context of teacher development at the university. It is based on a research from the perspective of academic literacies and highlights the potential of the practice of writing. The academic writing developed as a practice in the teacher development process is considered a powerful strategy that allows students to build authorship to produce their texts. The methodology is anchored in qualitative research perspective, in which the researcher assumes as production condition, her social place as a university professor.

## Introduction

L'article ici présenté s'inscrit dans la lignée des études sur les littéracies universitaires en vue de la formation initiale de futurs enseignants de l'école primaire, dans le cadre du cours de pédagogie d'une université publique de l'État de São Paulo, au Brésil. Il vise à interroger la problématique de la formation d'enseignants au niveau universitaire à l'aide d'outils capables de renforcer le rôle des pratiques de littéracie dans ce segment de l'éducation, notamment l'analyse du discours et de la langue.

La (bonne) qualité de la formation professionnelle pour l'exercice de l'enseignement est normalement reconnue socialement lorsque l'enseignant peut répondre aux demandes de la pratique éducative. En d'autres termes, ce que l'on attend des enseignants nouvellement diplômés c'est qu'ils aient une autonomie suffisante pour planifier leurs classes et pour développer le contenu à enseigner de manière attrayante et éclairante pour les élèves. Et, actuellement au Brésil, avec la présence de tests d'évaluation à grande échelle, la qualité de l'enseignement a été interprétée à l'aune des résultats du rendement des élèves.

Compte tenu de cet univers qui exige de l'enseignant à la fois une préparation professionnelle solide avec un ancrage théorique fort et aussi des savoir-faire qui lui permettent d'affronter le quotidien pédagogique, l'université se retrouve chargée par la société en général, de la responsabilité de former le futur enseignant de telle sorte qu'il puisse correspondre à ce rôle. Simultanément, on demande à l'enseignant de répondre avec aisance aux défis concernant l'enseignement des contenus dits de base des premières années de l'école.

Sous cet angle, le rôle de la formation à l'université semble être simple : il suffit de préparer correctement les étudiants à devenir des enseignants pour leurs élèves et de leur enseigner ce qui est déterminé par le programme scolaire. Cependant, la réalité éducative que nous vivons au Brésil révèle que la tâche qui consiste à former les futurs enseignants est complexe. L'histoire de l'éducation brésilienne a montré que le problème de la formation des enseignants persiste, même avec l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement ou avec l'intégration des TIC – Technologies de l'Information et de la Communication – à la formation des enseignants et à l'école primaires d'éducation de base.

Le texte qui suit a pour objectif de problématiser la formation professionnelle de l'enseignant à l'université en prenant en considération la place centrale que le langage occupe dans le processus éducatif. Il rend compte d'une étude menée dans la perspective des littéracies universitaires et souligne le potentiel de la pratique d'écriture pour la formation. Écrire, dans ce contexte, est une stratégie propice à l'activité de réflexion dans le cadre du stage obligatoire prévu au programme de formation d'enseignants. La méthodologie de recherche est fondée sur une

perspective compréhensive et qualitative<sup>1</sup>, dans laquelle le chercheur est aussi un professeur d'université. Le corpus analysé renvoie à une partie de la production écrite des étudiants universitaires, élaborée lors d'un stage pratique supervisé qui s'est déroulé dans des classes de l'école primaire<sup>2</sup> courant 2015.

## 1. Production écrite dans le contexte universitaire

Plusieurs auteurs mettent en évidence l'importance de l'analyse de la production écrite des étudiants universitaires en tant que moyen d'obtenir des informations concernant les processus de formation vécus par les stagiaires dans leurs cours. Comme Rinck et al. (2012 : 8) le soulignent, « l'apprentissage de l'écrit n'est pas fini lors de leur entrée à l'université ». Il reste encore beaucoup à apprendre par rapport au dire, surtout par écrit, dans le contexte universitaire. Les auteurs précisent que les pratiques de littéracie se présentent comme des activités ayant un potentiel de transformation, capables de favoriser des changements, tout en mobilisant des aspects sociaux et culturels tels que des systèmes de référence et de positionnement identitaire, et des systèmes de croyances, ainsi que l'ont déjà montré Street (2003), Bartlett (2007), et Kleiman (1995, 2006, 2008) au Brésil.

Matencio (2006) estime que les pratiques de lecture et d'écriture académiques demandées à l'université sollicitent de la part des étudiants une insertion dans des pratiques discursives en général très éloignées de leur activité langagière quotidienne. De ce fait, étant donné la distance, ou le manque de familiarité, avec des textes scientifiques au moment où ceux-ci doivent se dire par écrit dans le contexte du cours universitaire, les connaissances préalables des étudiants et les représentations sous-jacentes à ces tâches deviennent visibles dans leurs écrits. L'auteur explique que lors de la production d'un texte à l'université, l'étudiant établit des relations avec le faire académique et entre ainsi dans un certain domaine discursif dans lequel il construira un savoir-faire et un savoir dire spécifiques. Dans cette perspective, Matencio (2006) défend, à partir de la place sociale d'enseignante-chercheuse qui participe à la formation de futurs enseignants de langues, le recours à l'analyse des marques énonciatives présentes dans des textes des stagiaires comme un moyen de capter des indices précieux – « indices didactiques » – pour la bonne compréhension du processus de formation à l'enseignement.

Dans le même sens, Silva et al. (2010) soulignent l'importance de l'existence de cours de formation d'enseignant qui prennent en considération la production écrite en tant qu'élément fondamental du processus éducatif à l'université. Les auteures

1. Dans le cadre de la perspective qualitative-compréhensive, cette étude a choisi la méthodologie de recherche action, dans laquelle le chercheur analyse sa propre action du processus (André, 1998).

2. Le corpus est constitué d'extraits des rapports produits par les étudiants dans le contexte des stages supervisés pendant l'année 2015, à la Faculté d'éducation. Il s'agit de la continuité et de la discussion des résultats partiels du projet de recherche intitulé Discours Entrecroisés dans la Formation des Enseignants. Ce projet constitue un approfondissement des questions formulées à partir de la thèse publiée par Guedes- Pinto (2015).

mettent l'accent sur la nécessité d'un programme pédagogique qui privilégie un travail sur la langue prenant en compte sa dimension de pratique sociale. Elles constatent aussi que les conflits, les rencontres, les désaccords, les différences et la diversité se manifestent dans et à travers les pratiques de littéracie. Partant de ce constat, elles se positionnent en faveur de l'adoption d'une méthodologie universitaire basée sur des activités langagières collectives et singulières. Pour elles, les connaissances nécessaires à la formation académique et professionnelle des futurs enseignants sont construites à travers la production et la circulation des genres de discours. Elles donnent comme exemple l'utilisation du genre *mémorial*<sup>3</sup> et la pratique quotidienne d'écrits produits par les étudiants, comme un moyen de fournir des activités de réflexion sur le savoir-être et le savoir-faire de l'enseignant. Finalement, Silva et al. (2010) relèvent la pertinence des pratiques de littéracie universitaire qui appellent l'étudiant à faire ressortir sa subjectivité dans son rapport à la profession d'enseignant, établissant ainsi un regard réflexif.

Boch et Buson (2012), par le biais d'une analyse statistique de 82 textes produits par des étudiants au début du cours universitaire, montrent les apports d'une approche pédagogique qui encourage une action interactive avec la langue écrite. Ils expliquent que la plupart des jeunes ne se font pas confiance dans le domaine des règles normatives grammaticales, mais que le fait de réaliser un travail réflexif sur l'utilisation de la grammaire a suscité chez eux une expression subjective et une plus grande confiance dans leur relation avec l'écriture. Les auteurs ont confirmé dans leur conclusion le caractère émancipateur et rassurant de l'utilisation de l'écriture dans une perspective subjective, rompant avec une vision de la passivité et de la soumission du sujet face à la langue :

*L'enjeu fondamental de ce type de cours consiste à nos yeux à placer les étudiants dans une posture réflexive, rompant ainsi avec une attitude passive consistant à recevoir et à (plus ou moins bien) utiliser une norme trop peu questionnée (Boch et Buson, 2012 : 47).*

La subjectivité est donc une des questions qui émerge de ce genre de proposition et qui se distingue dans des productions écrites qui favorisent l'exercice d'un regard réflexif. Lorsqu'il est demandé à l'étudiant de problématiser ses savoir-faire, tant dans le contexte de ses enseignements à l'école que dans les autres situations vécues au cours du stage, la question de l'identité du sujet apparaît dans son processus d'écriture. Au moment où il se trouve encouragé à écrire à propos de son processus d'apprentissage et à parler en son nom, l'étudiant est confronté à la nécessité d'agir sur, dans et avec la langue. Ces productions écrites constituent un matériau riche qui véhicule les divers aspects de l'identité des enseignants en formation professionnelle (Kleiman, 2006, 2008). Ainsi, les textes des stagiaires sont

---

3. Selon les auteurs, les étudiants, au début du cours universitaire, écrivent le *mémorial* sur leur histoire personnelle en tant que lecteur, à propos de leur relation avec l'écriture.

pris, pour cet article, comme une source privilégiée de recueil des données (Kleiman, 2006, 2008).

Suit un premier extrait du rapport de stage d'une étudiante en pédagogie dans une université publique brésilienne<sup>4</sup> :

*C'est ainsi qu'au fil des semaines, je me suis approchée des élèves. Ils ont commencé à venir vers moi afin de résoudre leurs problèmes et de me demander à nouveau quelque chose. Je me voyais de plus en plus proche de trouver mon identité en tant que stagiaire. J'étais celle qui serait toujours là pour aider, j'aidais dans le développement des élèves, en particulier en mathématiques et en sciences. (Alice<sup>5</sup> – Pratique de l'enseignement et stage supervisés dans les Premières années de l'École Primaire<sup>6</sup>)*

En regardant les positions linguistiques et énonciatives présentes dans cet extrait (le ton évaluatif et affectif pris par la stagiaire avec les élèves, par exemple), il est possible d'observer quelques aspects qui nous informent sur les questions d'identités qui le traversent : le choix de l'énonciation d'un discours de responsabilité dans lequel l'auteur-narrateur délimitant la nuance de la qualité d'auteur dans la composition du texte ; et la construction d'un lieu d'identité en tant qu'étudiante au sein de l'école, révélant la qualité d'« entre-lieu » du stage, indiquée par Reichmann (2015)<sup>7</sup>.

Dans la section suivante sont présentées les conditions de collecte des données de la recherche sur laquelle se fonde cette étude.

## 2. Contexte de la recherche

Le corpus de la recherche, comme cela a déjà été mentionné, a été construit sur la base de mon enseignement pour les cours<sup>8</sup> de stage supervisé du cours de pédagogie dans une université publique de l'État de São Paulo au Brésil durant l'année 2015. Dans ce contexte, la visite systématique dans les classes des premières années d'écoles primaires faisait partie intégrante du travail des stagiaires. Ils ont été formés par moi à travailler avec l'enseignant de la classe et les élèves aussi bien pour aider avec le travail scolaire que pour exécuter de petites activités. Ces activités devaient être planifiées à partir des demandes de chaque enseignant, et conçues de sorte à répondre à ces demandes. La proposition du travail des stagiaires a été fondée, par conséquent, sur une participation active de l'étudiant dans son stage, ne se limitant pas seulement à l'observation de la dynamique des classes.

La pratique de la rédaction de rapports partiels et finaux fait partie de la supervision continue du travail des stagiaires dans les écoles. Dans ces rapports, au-delà de relater les épisodes vécus par eux à l'école, les étudiants sont amenés

4. Cet article analysera cinq extraits de textes Ils ont été traduits en français par l'auteure de cet article.

5. Les noms des étudiants sont fictifs.

6. Nom de la matière enseignée dans le cours.

7. Ces aspects seront examinés plus tard et de manière plus détaillée.

8. Les cours de stage supervisés à l'école primaire, qui visent par exemple, sur le rôle de la planification d'un cours ou la problématisation de la relation enseignant-élève, ont lieu en troisième année de formation.

à problématiser leur expérience pratique de l'enseignement quand ils prennent en charge le développement des activités en classe. Ils se focalisent sur leur rôle de stagiaire, et articulent leurs expériences en tant qu'enseignants débutants et en tant qu'auteurs qui écrivent sur le thème de l'enseignement. Dans cette perspective, leurs productions écrites rendent visible l'établissement de relations entre l'étude sur le comment enseigner à l'école (le prescrit) et sur ce qui est réellement exécuté en fonction d'enseignement dans une salle de classe (le réel). Dans les textes des étudiants apparaissent également des discours relatifs à leurs interactions quotidiennes avec les élèves, les enseignants et le personnel scolaire.

Quant aux principes directeurs pour la conduite des stagiaires dans les écoles<sup>9</sup> je me base essentiellement sur Guedes et al. (2006), qui affirment que c'est à travers l'insertion des étudiants dans les relations sociales au sein de l'école que l'on fondera les conditions pour construire la compréhension du travail d'enseignement et du « devenir enseignant ». Les auteures y défendent un « travailler ensemble », « avec » les sujets et non pas « sur » eux. Elles soulignent la nécessité de développer certaines sensibilités qui sont construites socialement, dans l'immersion et dans la participation à des pratiques socio-culturelles de la réalité scolaire. Il est donc nécessaire d'améliorer l'écoute de l'autre, son propre regard, ainsi que l'écoute et le regard de ses pairs et des autres. Pour que de telles aptitudes soient travaillées, les étudiants sont encouragés à s'y entraîner à travers le réseau de relations sociales de l'école. S'insérer dans la dynamique des relations scolaires leur permet alors de mieux comprendre les diverses significations attribuées par les membres de la communauté à l'éducation, aux pratiques scolaires, et à ce qu'est éduquer. Sans oublier bien sûr que ces significations ont été, et sont, historiquement construites, prises dans un contexte, et traversées par l'histoire officielle et par l'influence des médias, entre autres.

Mon travail d'enseignante formatrice du stage s'aligne également sur la façon dont Reichmann (2015) envisage la dynamique du cours de supervision de stage en formation d'enseignants de langues (maternelle et étrangère). Le cours d'écrit de stage permet à l'étudiant d'effectuer un travail de construction identitaire professionnelle via la rédaction d'un écrit réflexif basé sur une pratique collective et située (la participation à la vie scolaire).

### **3. Construction de la qualité d'auteur dans les dires des étudiants stagiaires du cours de pédagogie**

Les extraits suivants ont été sélectionnés à partir de trois questions principales : le processus d'identité en cours, les manières de dire des étudiants par rapport

---

9. Dans cet article, je désigne mes étudiants aussi par le terme stagiaire : les deux noms sont considérés comme synonymes.

au discours académique, et quelques élaborations de sens des étudiants sur le travail d'enseignement. Tous disposent également, si l'on considère leurs marques énonciatives, d'un dire d'auteur.

Dans le premier extrait, on note dans le dire de l'étudiante Beatriz la question de l'appartenance au groupe et le sentiment de participer en tant que membre reconnu de cette classe, nous permettant de revenir à ce que Reichmann (2015), basé sur Babha (1998) et Silva (2012), souligne à propos du rôle du stage, celui de se constituer dans un entre-lieu de formation socio-professionnelle en mouvement, entre l'école et l'université.

*Pour moi, c'est toujours une immense joie d'aller au stage, non seulement parce que j'aime beaucoup la classe et l'enseignante, mais surtout, parce que je me sens très bien accueillie par le personnel de l'école. Dès que je suis arrivée, je suis entrée dans la cour et j'ai suivi l'enseignante qui faisait entrer les enfants en classe. [...] L'enseignante a allumé le tableau numérique et a commencé la première activité de la journée, la lecture du livre « Le petit lapin qui n'était pas de Pâques », de Ruth Rocha<sup>10</sup> [...] L'activité a été très intéressante car les enfants ont connu un autre type d'interaction avec les pratiques de lecture, très différent de celui qui leur est déjà si familier. (Beatriz- Rapport Partiel – Pratique de l'Enseignement et Stage Supervisé dans les Premières Années de l'École Primaire)*

Dans le fragment du rapport de Béatriz, il est possible d'identifier le sentiment positif de l'étudiante par rapport au stage, exprimé dans le texte – *une grande joie, je me sens très bien accueillie, l'activité a été très intéressante*. Autrement dit, l'accent appréciatif (Reichmann, 2015) parcourt son écriture tout en fournissant des éléments de la relation établie avec les sujets de l'école.

Dans l'extrait suivant, l'étudiante Milena fait référence à la prise en main d'une classe et, lors de son rapport de proposition d'activité à développer avec la classe, elle fonde son choix d'action didactique, selon son évaluation, sur le manque d'expérience de lecture en classe :

*Le grand défi pour ma régence<sup>11</sup> était celui d'amener la lecture en tant qu'une proposition intéressante et amusante pour les élèves. Bien que l'enseignante ait dit qu'elle lisait beaucoup pendant ses cours, pendant mes visites cela n'est arrivé qu'une seule fois et durant la lecture, peu d'enfants ont vraiment fait attention à l'histoire lue. (Milena – Rapport Partiel- Stage Supervisé II – Premières Années de l'École Primaire)*

Dans l'extrait nous constatons, à travers l'analyse des opérateurs argumentatifs (*bien que, ne que, une seule, vraiment*) utilisés par Milena pour se référer au travail de l'enseignant, son désaccord avec la posture de l'enseignant par rapport à la pratique de la lecture. L'étudiante développe une argumentation, en utilisant les marqueurs de son énonciation dans le but de renforcer son point de vue (Rodrigues, 2013). A travers la manière dont elle élabore son rapport, on identifie un processus

10. Ruth Rocha est un auteur brésilien, célèbre pour ses livres pour enfants.

11. Le terme régence est utilisé par les étudiants pour désigner les classes dans lesquelles ils ont enseigné quand ils étaient en stage à l'école.

de construction en tant qu'auteur, tel que l'explicite Tapias-Oliveira et al. (2010) et Freitas et al. (2011).

Dans le rapport de Manoela ce qui se distingue c'est l'utilisation de termes propres au domaine de la pédagogie pour évoquer sa responsabilité dans le développement d'une activité avec les élèves de la classe :

*J'ai développé une planification pour que tout le monde participe activement et pour que l'exercice devienne une activité dynamique, basée sur le collectif, l'exploration de l'imagination et l'exercice d'écriture. J'ai cherché le jeu, je me suis préparée et je suis allée à l'école. (Manoela – Rapport Final – Pratique de l'Enseignement et Stage Supervisé dans les Premières Années de l'École Primaire)*

L'étudiante, dans le processus de référencement textuel, choisit d'utiliser un lexique caractéristique du domaine de l'enseignement, ainsi que les termes : *la planification, l'activité dynamique, exercice d'écriture*. De tels choix référentiels portent sur les savoirs didactiques et indiquent son approche et sa familiarité avec les termes canoniques. En plus de révéler sa maîtrise des expressions propres au champ pédagogique, son dire ne se limite pas à une rhétorique vide. Manoela manie les termes afin de montrer la contribution qu'elle avait l'intention de donner à la classe par son intervention pédagogique : rendre l'activité dynamique, en explorant l'écriture au moyen de l'imagination.

Un autre aspect à souligner sur le texte concerne la propriété de l'intertextualité implicite (Kleiman et Moraes, 1999) exprimée à travers des mots comme (*l'exploration de l'imagination et jeu*) qui se réfèrent à la lecture de l'auteur Gianni Rodari (1982) comme axe théorique du cours de stage. Celui-ci souligne le travail avec l'imagination et la fantaisie de l'enfant à travers les jeux faits avec des lectures, des mots et des lettres.

Dans le fragment suivant, le dernier à être analysé, les marqueurs du discours académique (par exemple, références explicites ou implicites, style discursif) dans le texte du stagiaire attirent l'attention :

*Nous avons observé dans les études sur les pratiques de lecture dans les écoles, et en particulier dans les contributions de Lajolo (2005) et Kleiman (2005), combien il est important que l'enseignant soit une référence quant à la lecture pour les élèves étant donné que les pratiques de lecture dérivent en grande partie des habitudes et des activités en cours que l'enseignant construit parmi ses élèves, puisque le geste de la lecture ne « s'éveille » pas, nécessairement, mais qu'il est appris. (Beatriz – Rapport Final – l'Enseignement Pratique et Stage Supervisé dans les Premières Années de l'École Primaire)*

Beatriz, dans son dire, fait appel à des citations indirectes des auteurs lus dans le contexte des cours de stage supervisé, ce qui donne de la visibilité à la nature intertextuelle de son rapport. Comme le montre l'étude de Reichmann (2015), l'adhésion à la voix sociale académique se distingue au moyen des modalisations et des organisateurs argumentatifs employés dans le développement du texte. L'utilisation de la modélisation appréciative (*combien il est important*) et des organisateurs (étant

donné que, *puisque*) renforce et légitime le discours académique référencé dans le texte de la stagiaire. Cette convergence avec les référentiels étudiés en classe, renforce la position adoptée par l'étudiante et se fortifie au moment où elle termine l'énoncé en paraphrasant Lajolo (2005), *puisque le geste de la lecture ne s'éveille pas, nécessairement, mais qu'il est appris*.

### **Conclusion. Processus de qualité d'auteur et formation des enseignants**

Dans l'analyse des extraits de rapports des étudiantes en pédagogie sur leurs expériences de formation, émerge la question de la qualité d'auteur des dire par écrit des stagiaires. Les marques linguistiques dans leurs textes expriment de quelles manières elles articulent leurs expériences en classe avec des études suivies à l'université. Les mouvements discursifs visualisés dans leurs énonciations renforcent l'idée du stage comme un « entre-lieu » (REICHMANN, 2015), en favorisant le dialogue entre les univers scolaire et universitaire dans le processus de formation des futurs enseignants. Le stage a pour fonction de permettre la circulation entre les frontières de l'université et celles de l'école.

Concernant l'importance de la production textuelle dans l'enseignement supérieur pour les étudiants de premier cycle, Matencio (2006) croit que l'observation des écrits des étudiants universitaires permet d'accéder à leurs processus de construction d'identité professionnelle d'enseignant. L'auteur pense que l'écriture académique demandée à l'université met en lumière la relation de chaque sujet avec la langue, ainsi que les moyens d'articuler les différentes voix sociales avec lesquelles il dialogue dans la formation. Matencio (2006) met donc en évidence l'existence d'« indices didactiques », comme déjà souligné précédemment, dans la matérialité linguistique des textes de l'étudiant (rapports de stage), à partir desquels réfléchir au processus de formation des enseignants et à la littéracie académique.

Les dire des étudiants, selon les résultats de nos recherches, nous apportent des indicateurs précieux pour réfléchir au rôle de la formation des enseignants. Ces dire par écrit rendent visible la construction d'une qualité d'auteur, d'un dire par soi-même, d'un dire responsable. Dans les rapports de stage se matérialisent des ressources linguistiques utilisées par les étudiants pour problématiser leurs expériences pratiques à l'école, au sein d'une écriture académique dans le cadre des enseignements de la formation des enseignants.

Les productions écrites dans le domaine de l'enseignement supérieur d'un cours de formation d'enseignants offrent des éléments qui renforcent l'hypothèse du rôle du langage en tant que puissance de travail. La construction de la qualité d'auteur qui se développe à travers l'exercice de l'écriture dans le milieu universitaire semble fournir un terrain fertile pour que les étudiants s'approprient, non seulement un savoir dire mais aussi un savoir-faire. Par conséquent, nous croyons de plus en plus que les propositions qui encouragent le dire de soi-même, construites sous la perspective

du potentiel des écritures réflexives et qui prennent en compte le caractère (trans) formateur du langage, contribuent en fait, au processus de construction de sens pour la profession d'enseignant.

### Bibliographie

André, M. E. D. A. (1998). *Etnografia da prática escolar*. (2<sup>a</sup> ed.) Campinas (Brésil) : Papirus.

Bartlett, L. (2007). To seem and to feel : situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*, 109(1), 51-69.

Boch, F., & Buson, L. (2012). Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *SCRIPTA*, 16(30), 31-51.

Freitas, A. C., Tápias-Oliveira, E. M., Aires, M. de J. F., Almeida, M. do C. S., & Renda, V. L. B. S. (2011). *Leitura e produção de texto na graduação : pesquisa e ensino*. Taubaté (Brésil) : Cabral Editora e Livraria Universitária.

Guedes-Pinto, A. L. (2015). *Práticas de escrita na formação de professores : indícios de apropriação da profissão docente*. Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Guedes-Pinto, A. L., & Fontana, R. C. (2006). Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. *Educação em Revista*, 44, 69-87.

Lajolo, M. (2005). *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço ?* Campinas (Brésil) : CEFIEL, Unicamp, MEC.

Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Dans A. B. Kleiman (Dir.), *Os significados do letramento : uma perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (2001). Letramento e formação do professor : quais as práticas e exigências no local de trabalho ? Dans A. B. Kleiman (Dir.), *A formação do professor : perspectivas da linguística aplicada* (pp. 39-68). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (2005). *Preciso ensinar o letramento ?* Campinas (Brésil) : CEFIEL/ IEL/MEC.

Kleiman, A. B. (2006). Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. Dans M. L. G. Corrêa & F. Boch (Dir.), *Ensino de língua : representação e letramento* (pp. 75-91). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (2008). Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em Discurso*, 8(3), 487-517.

Kleiman, A. B., & Moraes, S. E. (1999) *Leitura e Interdisciplinaridade : tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Matencio, M. de L. M. (2006). Letramento e formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. Dans M. L. G. Corrêa & F. Boch (Dir.), *Ensino de língua : representação e letramento* (pp. 93-105). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Reichmann, C. L. (2015). *Letras e letramentos : escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Rinck, F., Silva, J. Q., & Assis, J. A. (2012). Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional ? *SCRIPTA*, 16(30), 7-15.

Rodari, G. (1982). *Gramática da Fantasia*. São Paulo (Brésil) : Summus.

Rodrigues, F. L. F. (2013). A construção da crítica em resenhas produzidas por alunos. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(2), 273-297.

Silva, J. Q., Assis, J. A., Lopes, M. A. P. T., & Mata, M. A. Da. (2010). Formação de professores de língua materna : algumas apostas. Dans C. Vóvio, L. Sito, & P. De Grande (Dir.), *Letramentos : rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 179-199). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.

Street, Brian. (2003). What's "new" in new literacy studies ? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-914.

Tapias-Oliveira, E. M., Renda, V. L. B. S., Almeida, M. do C. S., Aires, M. de J. F., & Frêitas, A. C. (2010). Da construção autoral à formação do professor : percursos, mudanças e novos horizontes. Dans C. Vóvio, L. Sito, & P. De Grande (Dir.), *Letramentos : rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 201-2012). Campinas (Brésil) : Mercado de Letras.