

Exploration  
Výgotskij – œuvres et études

Soraya De Simone

# Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant

Préface de Bernard Schneuwly et Rita Hofstetter



PETER LANG

Dans la plupart des métiers, ce sont des mentor-es qui assument la transmission du métier à autrui. Néanmoins, endosser cette fonction ne va pas de soi. Le contexte de formation d'adultes entre mentor-es et stagiaires présente différentes dimensions : observation, imitation, mise en pratique, sans oublier les entretiens. C'est l'analyse des entretiens menés dans le contexte de la transmission du métier enseignant en alternance qui est mise en exergue dans cet ouvrage. Ainsi, au travers d'une démarche de formation des mentor-es nommée *mentoring conversation studies*, conçues selon le modèle des *lesson studies*, l'auteure présente comment des mentor-es en formation d'adultes se développent en profondeur, en termes de réflexivité et d'autorégulation. Enfin, l'analyse fine des entretiens présentée dans ce livre questionne les dispositifs actuels de formation destinés aux mentor-es, et, en corollaire, les effets d'une absence de dispositif destiné à ce public.

**Soraya De Simone** travaille comme formatrice et chercheuse à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud, Suisse). Docteure en sciences de l'éducation, son domaine d'expertise – adossé aux perspectives vygotskiennes – se situe dans la transmission d'un métier aux adultes en formation. Avant de rejoindre la HEP, elle a enseigné 20 ans au secondaire et en transition école-métier où elle a également assumé les fonctions de mentore, de responsable pédagogique et d'établissement.

Exploration  
Vygotiskij – œuvres et études

ISSN 0721-3700







Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant

# Exploration

Vygotskij: oeuvres et études

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Rita Hofstetter, Gaëlle Molinari, Zoé Moody et Bernard Schneuwly.

Secrétariat scientifique: Viviane Rouiller.

Soraya De Simone

Des médiations  
au cœur de la transmission  
du métier enseignant

Préface de Bernard Schneuwly et  
Rita Hofstetter



**PETER LANG**

Bruxelles - Berlin - Chennai - Lausanne - New York - Oxford

**Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »**  
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur Internet sous <<http://dnb.d-nb.de>>.

Cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Cet ouvrage a fait l'objet d'une expertise par les pairs.

ISSN 0721-3700                      ISSN 2235-6312 eBook  
ISBN 978-2-87574-979-6          ISBN 978-2-87574-980-2 eBook  
ISBN 978-2-87574-981-9 ePUB  
D/2023/5678/64  
DOI 10.3726/b21337

© 2023 Soraya De Simone

Publié par Peter Lang Éditions Scientifiques Internationales - P.I.E., Bruxelles, Belgique

[info@peterlang.com](mailto:info@peterlang.com) <http://www.peterlang.com/>

**PETER LANG**  
Open



Open Access: This work is licensed under a Creative Commons Attribution  
CC-BY 4.0 license. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## Table des matières

Remerciements .....	13
Avertissements .....	15
Liste des figures et tableaux .....	17
<b>Préface</b> .....	23
Bernard Schneuwly et Rita Hofstetter	
<b>Introduction</b> .....	31
Définition de la transmission d'un métier à autrui .....	36
Transmettre le métier dans une perspective historico-culturelle .....	37
Perspective de la formation des adultes en formation initiale .....	42
Amnésie, fossilisation et absence de mise en abîme .....	44
Alternance, croyances et conceptions des protagonistes .....	47
Contextes de formation des mentor-es à l'enseignement .....	48
Fondement de cette recherche, questions et organisation de l'ouvrage .....	52

### **PREMIÈRE PARTIE : FORMATION EN ALTERNANCE ET ENJEUX ÉPISTÉMIQUES LIÉS AU TUTORAT ET AU MENTORAT**

<b>Chapitre 1 : Institutions de formation et savoirs de référence</b> ....	57
Nature des savoirs mobilisés dans la formation à l'enseignement en alternance .....	61
Savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner .....	65

<b>Chapitre 2 : Enjeux épistémiques liés aux différentes formes d’alternance</b> .....	67
Croyances relatives à la formation en alternance .....	68
Conceptions épistémiques de la formation en alternance .....	68
Différents types d’alternance et enjeux sous-jacents ....	70
<b>Chapitre 3 : Postures de tutorat et de mentorat</b> .....	75
Perspective historique des notions de tuteur et de tutorat .....	78
Perspective historique des notions de mentor et de mentorat .....	79
Enjeux liés à la posture d’accompagnement à l’enseignement .....	81
Accompagnement et guidage des futurs enseignant-es ...	90
Postures et rôles revêtus par les mentor-es selon les travaux de Hennissen <i>et al.</i> (2008) .....	96
Tensions et dilemmes de tutorat .....	99
<b>Chapitre 4 : Développement dans une perspective vygotkienne</b> .....	101
Développement professionnel et alternance dans une perspective historico-culturelle .....	103
Développement des concepts quotidiens et scientifiques selon Vygotskij .....	109
Développement des concepts chez l’adulte en formation dans une perspective vygotkienne .....	115
<b>Chapitre 5 : Apports complémentaires liés à la transmission du métier enseignant</b> .....	121
Développement de l’attention dans une perspective historique .....	121
Processus d’apprentissage sous forme d’opérations affectives et de pensée .....	130
Soutien de la réflexivité et mises en abîme dans le contexte de transmission du métier enseignant en alternance .....	134

## DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

<b>Chapitre 6 : e dispositif de recherche-formation des</b>	
<b>Mentoring Conversation Studies (MCS) .....</b>	145
Un dispositif de recherche-formation inspiré des <i>Lesson Studies</i> (LS) .....	146
Description du dispositif des <i>Mentoring Conversation Studies</i> (MCS) .....	149
Mentoring Conversation Studies et recherches collaboratives .....	151
Déroulement d'un dispositif MCS .....	155
Description de la troisième boucle (MCS3) .....	159
Déroulement des boucles MCS1, MCS2 et MCS3 du point de vue de la formatrice-chercheuse .....	159
 <b>Chapitre 7 : Méthode, traitement des données et profils des participant-es .....</b>	 163
Profils des duos « mentor-stagiaire » et système de codage pour anonymisation .....	164
Justification des choix de la durée des extraits d'entretiens transcrits et codés .....	166
Critères de validité de la recherche .....	167
Vers une triangulation de l'analyse des données (qualitatif et quantitatif) .....	169
Utilisation d'outils quantitatifs : scores Z et corrélations de Pearson .....	170
 <b>Chapitre 8 : Présentation du codage des unités de sens dans les différentes catégories .....</b>	 175
Catégories des savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner .....	175
Catégorie des opérations affectives et de pensée, liée aux processus d'apprentissage .....	177
Catégorie des différentes centrations de l'attention .....	179
Catégorie relative aux postures de tutorat/mentorat ...	181
Synthèse du codage des données .....	183

## TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

<b>Chapitre 9 : Analyse descriptive des catégories étudiées</b>	189
Analyse descriptive relative aux opérations affectives et de pensée	189
Éléments saillants liés aux opérations affectives et de pensée	194
Analyse descriptive relative à l'évolution des savoirs	195
Éléments saillants liés à l'évolution de la mobilisation des savoirs	199
Analyse descriptive relative aux centrations de l'attention	199
Éléments saillants liés à la centration de l'attention	203
Analyse descriptive relative aux postures de tutorat/mentorat	203
Éléments saillants liés aux postures de tutorat et de mentorat	207
<b>Chapitre 10 : Analyse de l'interdépendance entre certaines catégories</b>	209
Croisements entre opérations de pensée et types de savoirs	210
Dimensions significatives issues du croisement entre opérations et savoirs	216
Croisements entre opérations de pensée et centration de l'attention	217
Dimensions significatives issues du croisement entre opérations et centration de l'attention	220
Croisements entre savoirs et centration de l'attention	221
Dimensions significatives issues du croisement entre savoirs et centration de l'attention	223
Croisements entre opérations de pensée et types de postures de tutorat/mentorat	224



Dimensions significatives issues du croisement entre opérations et postures de tutorat .....	226
Corrélations notables issues des croisements exposés dans ce chapitre .....	226
<b>Conclusion</b> .....	229
Contours des contenus issus des premiers entretiens (Temps 1) .....	231
Contours des contenus issus des derniers entretiens (Temps 3) .....	235
Caractéristiques liées aux premiers entretiens (Temps 1) .....	241
Caractéristiques liées aux derniers entretiens (Temps 3) .....	242
Indices de développement des mentor-es durant le dispositif de formation MCS .....	244
Synthèse relevant les effets du dispositif MCS sur les mentor-es en formation .....	247
Transmettre le métier enseignant dans une perspective vygotskienne .....	247
Des dispositifs de formation qui soutiennent le développement des mentor-es .....	250
Démarches d'accompagnement, de guidage et de certification dans le modèle MERID .....	252
<b>Perspectives</b> .....	257
Soutien de la formation continue des mentor-es vis-à-vis de leur casquette enseignante .....	257
Formation continue des mentor-es face aux enjeux de certification de la pratique des novices .....	258
Les médiations langagières au cœur de la transmission du métier enseignant en alternance .....	261
<b>ANNEXES</b> .....	265
Annexe 1 : Décision 159 relative au statut des PraFos vaudois (2017) – retranscription du document original .....	267
Annexe 2 : Extrait de codage dans Atlas.ti – copie d'écran (PF1 et ST1 – Temps 1) .....	273

Annexe 3 : questions pour soutenir l'analyse des transcriptions d'entretien .....	275
Annexe 4 : Consignes pour soutenir la rédaction des synthèses .....	277
 BIBLIOGRAPHIE .....	 279

## Remerciements

Je remercie Rita Hofstetter pour son soutien sans faille jusqu'à la parution de cet ouvrage, ainsi que Kristine Balslev, Isabelle Vivegnis, Anne Clerc-Georgy, Valérie Lussi Borer, sans oublier Bernard Schneuwly pour la co-rédaction de la préface, et le Fonds National Suisse (FNS) dans l'octroi du budget de publication.

Merci également aux mentores et mentors sans qui ce travail n'aurait pas été possible. Avoir pu mener cette recherche-formation avec ce public engagé dans la transmission du métier enseignant représente une chance extraordinaire.

Pour finir, je remercie chaleureusement Prune Pfister pour son accompagnement indéfectible.



## Avertissements

### Écriture épïcène

Dans la mesure du possible, l'écriture épïcène est favorisée. Cependant, lorsque le masculin est utilisé, il est mobilisé au sens générique et désigne autant les femmes que les hommes.

### Utilisation de mises en évidence dans le texte

Pour soutenir la lecture, des mises en évidence en gras et en italique sont mobilisées dans certains paragraphes de l'ouvrage.

### Mobilisation des termes mentor, tuteur, stagiaire et novice

Même si d'un point de vue historique, il existe des différences entre les termes mentor et tuteur (cf. chapitre 3), dans cet ouvrage, ces deux mots sont utilisés de manière indifférente pour identifier les formatrices et formateurs de terrain accueillant les stagiaires dans leur classe. Ils sont donc considérés comme synonyme et permettent d'éviter les répétitions dans le texte. Concernant les mots stagiaire et novice, là aussi ces deux mots sont utilisés comme synonyme pour nommer les étudiant-es se formant à l'enseignement.



## Liste des figures et tableaux

### Figures

Figure 1.	Mise en abîme, transmettre et rendre accessible le métier : décortiquer, dérouler, déplier la pensée enseignante.	46
Figure 2.	The MERID model (modèle issu des travaux de Hennissen et al., 2008, p. 177).	97
Figure 3.	Schéma illustrant le dispositif LS – Laboratoire 3LS, Lausanne (Suisse).	148
Figure 4.	Présentation des trois boucles MCS contenant chacune quatre phases.	150
Figure 4a.	Déroulement MCS – séances collectives (interpsychique) et moments individuels (intrapsychique).	156
Figure 5.	Synthèse des occurrences relatives aux opérations affectives et de pensée mobilisées dans les entretiens.	190
Figure 5a.	Évolution OP affectives et émotionnelles en scores Z.	192
Figure 5b.	Évolution OP simples en scores Z.	192
Figure 5c.	Évolution OP Intermédiaires en score Z.	193
Figure 5d.	Évolution OP complexes 1 en Scores Z.	193
Figure 5e.	Évolution OP complexes 2 en scores Z.	194
Figure 6.	Synthèse des occurrences relatives aux savoirs mobilisés dans les 30 entretiens.	195
Figure 6a.	Évolution Savoirs à enseigner en scores Z.	197
Figure 6b.	Évolution Savoirs académiques en scores Z.	197
Figure 6c.	Évolution Savoirs réf. institutionnelle en scores Z.	198
Figure 6d.	Évolution Savoirs expérience et de la pratique en scores Z.	198

Figure 7.	Synthèse des occurrences relatives à la centration de l'attention mobilisées dans les 30 entretiens.	200
Figure 7a.	Évolution Centration visible en scores Z.	201
Figure 7b.	Évolution Centration invisible en scores Z.	201
Figure 7c.	Évolution Centration ressenti stagiaires en scores Z.	202
Figure 8.	Synthèse des occurrences relatives aux postures de tutorat/mentorat mobilisées dans les 30 entretiens par les formateurs uniquement. <sup>104</sup>	204
Figure 8a.	Évolution postures directive- empereur en scores Z.	205
Figure 8b.	Évolution postures conseil-collègue en scores Z.	205
Figure 8c.	Évolution postures initiateur-explicita en scores Z.	206
Figure 8d.	Évolution postures encourageur-soutien émotionnel en scores Z.	206
Figure 9.	Extrait 1 de co-occurrences dans une unité de sens (Atlas.ti).	211
Figure 10.	Corrélations de Pearson significatives* et très significatives** entre opérations de pensée et types de savoirs.	213
Figure 11.	Extraits savoirs à enseigner et opérations simples par les stagiaires.	214
Figure 12.	Extrait 2 de co-occurrences présentes dans une unité de sens (Atlas.ti).	218
Figure 13.	Corrélations de Pearson significatives* et très significatives** entre opérations de pensée et centration de l'attention.	220
Figure 14.	Corrélations de Pearson significatives* et très significatives** entre types de savoirs et centration de l'attention.	223
Figure 15.	Corrélations de Pearson significatives* et très significatives** entre opérations de pensée et postures de tutorat/mentorat.	225
Figure 16.	Extrait issu du T1 illustrant les postures d'empereur et de conseil ne générant pas de réflexion ancrée.	232
Figure 17.	Extrait de commentaires issus d'une collective MCS durant la première boucle.	234



Figure 18.	Extrait issu du duo 1 illustrant le type d'échanges durant le temps 3.	237
Figure 19.	Extrait issu du duo 7 illustrant le type d'échanges durant le temps 3.	238
Figure 20.	Extrait issu du duo 9 illustrant le type d'échanges durant le temps 3.	239
Figure 21.	Extrait issu du duo 6 illustrant le type d'échanges durant le temps 3.	241
Figure 22.	Extrait issu du duo 8 illustrant la mobilisation de savoirs académiques par stagiaire durant le T3.	249
Figure 23.	Modèle AGUICERT à partir du modèle MERID (Hennissen et al., 2008).	253

### **Tableaux**

Tableau 1a.	Dénominations des substantifs utilisés pour nommer les formateurs selon les régions francophones.	76
Tableau 1b.	Dénominations des formations et des dispositifs de formation à l'enseignement en Occident (Hoffman et al., 2015, extrait issu des pages 103–104).	77
Tableau 2.	Catégories retenues pour le codage des données et nombre d'occurrences codées.	142
Tableau 3.	Comparaison étapes MCS avec perspective de l'enquête selon Dewey.	152
Tableau 4.	Profil de chaque sujet et descriptions des données récoltées.	164
Tableau 5.	Présentation des analyses quantitatives réalisées à l'aide du logiciel SPSS.	172
Tableau 6.	Exemples de types de savoirs contenus dans les échanges discursifs.	176
Tableau 7.	Exemples d'opérations affectives et de pensée contenues dans les échanges discursifs. <sup>89</sup>	179
Tableau 8.	Exemples de verbatims contenant des éléments relatifs à la centration de l'attention. <sup>91</sup>	180
Tableau 9.	Exemples contenant des éléments relatifs aux postures de tutorat.	182

Tableau 10a.	Grille détaillée des catégories d'analyse pour le codage des données : Opérations affectives et de pensée.	185
Tableau 10b.	Grille détaillée des catégories d'analyse pour le codage des données : Savoirs.	185
Tableau 10c.	Grille détaillée des catégories d'analyse pour le codage des données : Centration de l'attention.	186
Tableau 10d.	Grille détaillée des catégories d'analyse pour le codage des données : Postures de tuteurat/mentorat.	186
Tableau 11.	Croisement entre opérations et types de savoirs (co-occurrences Atlas.ti).	212
Tableau 12.	Croisement entre opérations et centration de l'attention de l'attention (co-occurrences Atlas.ti).	219
Tableau 13.	Croisement entre savoirs et centration de l'attention (co-occurrences Atlas.ti).	222
Tableau 14.	Croisement entre opérations et postures de tuteurat/mentorat (co-occurrences Atlas.ti).115	224
Tableau 15.	Synthèse des corrélations très significatives** entre catégories.	226
Tableau 16.	Évolution des dimensions relatives au tuteurat/mentorat entre les temps 1 et 3 (entretiens et synthèses).	244

« Quels dispositifs mettre en place pour aider et systématiser l'explicitation des pratiques enseignantes souvent banalisées ou naturalisées ? Comment rendre le rapport à la théorie et à la recherche plus constructifs ? ... et prévoir du temps pour s'entraîner à 'déplier sa pensée', c'est-à-dire revenir à l'origine du choix des manières d'anticiper, réaliser, évaluer et réguler son enseignement ».

*Isabelle Truffier Moreau (2021, p. 2 et 9).*



## Préface

Un mentor d'une part, un stagiaire de l'autre ; le premier a pour fonction de transmettre au second son savoir – dans tous les sens du terme. Ce dispositif fonctionne dans quasiment tous les métiers, notamment ceux de l'enseignement au cœur du présent ouvrage. Le rapport mentor-stagiaire comprend de nombreuses dimensions : apprentissage par observation, par imitation, par la mise en pratique ; et bien sûr par les entretiens entre mentors et stagiaires sur les pratiques de ce dernier. Ce sont de tels entretiens qui sont l'objet de ce livre, dans lequel Soraya De Simone analyse une démarche de formation des mentors : les *mentoring conversation studies (MCS)*, conçues selon le modèle des *lesson studies (LS)*. Des mentors observent, examinent, discutent et conçoivent des *mentoring conversations*, des entretiens, dans le cadre d'une formation institutionnelle pour officialiser leur statut. Les dispositifs se déroulent en trois boucles visant une transformation profonde des manières de mener ces entretiens. On perçoit d'emblée la complexité de la situation, décrite par Soraya De Simone en termes de mises en abîmes : mentor et élèves, mentor et stagiaire, stagiaire et élèves et, « en surplomb » au sens d'impliquer les autres mises en abîmes, mentors en formation professionnelle avec des formateurs, eux-mêmes d'ailleurs aussi en formation. La démarche constitue ainsi un analyseur et transformateur potentiel des discours sur les pratiques pédagogiques de chacun et de leur potentiel effet. En point de mire : le « *développement des mentors* ».

Nous voici d'emblée dans une problématique particulièrement complexe, celle du développement à l'âge d'adulte qui n'a jamais été étudié par Vygotskij<sup>1</sup> dont la théorie constitue pourtant le cadre de référence principal de l'ouvrage de Soraya De Simone. L'auteure, en effet, s'y réfère en se réappropriant des concepts vygotskiens : celui de « fossilisation », à savoir le fait que l'automatisation de comportements rend ceux-ci difficilement

---

<sup>1</sup> Dans ce livre la lettre « j » est ajoutée au nom de Vygotski, dans la lignée des travaux traduits du russe en français en 2018 « La science du développement de l'enfant » et en 2022 « Imagination. Textes choisis ». Ouvrages également édités chez Peter Lang.

accessibles pour une explicitation ; le rapport entre « concepts scientifiques », ou mieux « systématiques » et « concepts quotidiens », les premiers transformant potentiellement les seconds à travers un degré plus grand de généralité ce qui traduit une conceptualisation plus consciente et volontaire. Et avant tout, justement, celui de « développement comme effet de l'enseignement et de la formation » : ce que l'élève ou le formé apprend à faire grâce à l'enseignement, à l'explication, au guidage, à la régulation, qu'il aura et parviendra à faire seul, en s'appropriant et en intériorisant les savoirs et connaissances qui deviennent des outils de transformation de ses propres pensées et comportements. Toujours en référence à Vygotskij, Soraya De Simone considère que ce sont aussi bien le langage et ses significations qui constituent les médiateurs de ces transformations, que les enseignants et formateurs qui médiatisent ces médiations par le langage. Le processus de médiations est en effet double tout en formant un seul tout : les significations sont les outils à la fois des enseignants qui les médiatisent et des élèves et formés qui se les approprient grâce aux formateurs.

Mais peut-on sans autre transposer la théorie du développement et du rapport enseignement et développement de la sphère de l'enfant et de l'adolescent à celui des adultes, comme le propose de faire l'auteur du présent livre ? Vygotskij est clair à ce propos : « Je ne pense pas que l'adulte ne se développe pas, mais je crois qu'il se développe en obéissant à d'autres règles et que, pour ce développement, il y a d'autres liens caractéristiques que pour l'enfant. » (1930, p. 68) Essayons donc d'esquisser quelques pistes pour déterminer ces « autres règles » et ces « autres liens » (Schneuwly, 2013). Deux éléments paraissent pouvoir être avancés à ce propos.

1. Le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent est toujours intimement corrélé avec des évolutions physiologiques, maturationnelles. Il y a donc intrication profonde de deux processus de développement : biologique et historico-culturel. Bien sûr, le développement historico-culturel prend très vite le pas sur l'autre, mais cela ne veut pas dire que ce dernier disparaisse pour autant. Chez l'adulte la dimension biologique est pour l'essentiel absente ; son développement est donc fondamentalement différent par nature de celui de l'enfant et de l'adolescent.
2. La théorie du développement implique la définition de moments marquants, de ruptures et de continuités. Les stades sont définis

par des réorganisations globales du psychisme, réorganisations dues à la création de nouveaux systèmes psychiques, de « néoformations », naissant de la mise en relation de fonctions psychiques existantes, elles-mêmes transformées par cette mise en relation. Ces déterminations fondamentales du développement de l'enfant semblent difficilement transposables sur le développement de l'adulte.

Comment dès lors penser le développement chez l'adulte sur lequel enquête Soraya De Simone ? Vygotskij fournit quelques indications sommaires quand il annonce dans son texte sur les systèmes psychiques « Allow me to dwell [attarder] briefly on the further destinies of these systems. » (p. 22) : à savoir les destins futurs des systèmes créés au cours du développement de l'enfant et de l'adolescent. Il poursuit en affirmant que l'essentiel du point de vue de la personne et des différences entre personnes ne sont pas la mémoire ou l'attention, « but the extent to which the person utilizes this memory, the role it fulfills. » Parmi les trois niveaux que Vygotskij définit pour observer le destin suivant des systèmes, il y a celui des professions et les effets de ces dernières sur l'usage des fonctions et systèmes psychiques :

For the tram-driver, for example, it is indeed not so important to be more attentive than the ordinary person, but to utilize this attention correctly. It is important that his attention has a position which it may not have in, say, a writer, etc. (p. 21)

Le développement ne se réalise donc pas tant par la création de nouveaux systèmes psychiques en termes de ruptures et de continuités, mais notamment par l'adaptation de systèmes en fonction des conditions du travail. Bota (2018) précise cette idée en distinguant apprentissage et développement : « L'apprentissage crée en effet un potentiel de développement, et on peut ajouter : *dans un domaine ciblé du développement psychologique* ; et c'est le développement qui s'empare de ce potentiel pour le multiplier et le propager dans d'autres zones. » (p. 190)

Ceci nous permet de revenir sur la question du développement initié par la démarche des *mentoring conversation studies* que Soraya De Simone a particulièrement bien analysées dans le présent ouvrage: la thèse de l'avènement d'un développement, et non pas seulement d'un apprentissage, est clairement affirmée et, à travers la comparaison des entretiens menés au début et à la fin de la formation, des indices d'un tel développement sont mis en évidence, résultat d'une intériorisation des médiations

collectives apparues durant les séances de formation. Par exemple : une meilleure centration sur les objets enseignés et les objectifs à atteindre ; un étayage plus détaillé des effets d'enseignement sur l'apprentissage des élèves ; une clarification des gestes des stagiaires ; ou encore une distinction plus claire des mises en abîmes impliquant des rôles différents des mentors. De manière plus générale, il apparaît que la pratique enseignante est plus explicitement dépliée, décortiquée, « dé-naturalisée » grâce à la démarche de formation.

S'agit-il pour autant de « développement » ? Ne serait-ce pas plutôt, pour recourir à la distinction proposée par Bota (2018), d'un apprentissage dans un domaine ciblé, sans que le potentiel de développement se soit propagé dans d'autres zones ? Sur la base des analyses de Soraya De Simone, nous soutiendrions volontiers la thèse qu'une telle propagation est nécessaire pour que se transforme la manière de mener les entretiens : il y aurait donc bel et bien un effet de développement comme l'affirme l'autrice. Voici quelques éléments, présentés dans le livre, qui soutiennent cette thèse :

- L'attention – dans la lignée directe de ce qu'esquisse Vygotskij – change fondamentalement de rôle dans la manière de mener les entretiens, comme le montrent subtilement les analyses de Soraya De Simone, dans des relations d'interdépendances avec les opérations de pensée et l'usage des savoirs.
- Les savoirs précisément, académiques et à enseigner, prennent une place centrale et permettent un traitement nouveau, plus précis, des dimensions affectives et de la relation enseignant/stagiaires et élèves.
- C'est précisément ce qui permet un dépliage ou décorticage du comportement fossilisé, une « défossilisation » : c'est la condition pour « intellectualiser » le comportement, pour le rendre plus conscient et volontaire.

Il en résulte, plus généralement encore, une transformation de la manière d'assumer le rôle de mentor aussi bien du point de vue du mode de l'observation que des outils d'analyse et, surtout aussi, du rapport au stagiaire. On pourrait parler ici d'une « professionnalisation » des mentors que rend nécessaire le fait d'assumer un nouveau rôle professionnel : facteur souvent décrit comme moteur d'un développement possible : « situation potentielle de développement » (Mayen, 2012). Mais encore faut-il réaliser cette potentialité, ce à quoi contribuent, comme



le démontre de manière convaincante Soraya De Simone, les *mentoring conversation studies* : ces *studies* visent de fait à ce que les mentors puissent s'approprier, tout en la transformant, une forme langagière, une forme de discours particulière : l'entretien. Cette appropriation permet précisément de réaliser la potentialité de la nouvelle situation professionnelle.

Ici s'impose encore une autre réflexion pouvant être menée dans le cadre vygotkien. L'entretien certes a pour fonction et effet la transformation du comportement du stagiaire. La possibilité de le mener implique des transformations plus profondes que nous venons de mentionner. La forme langagière « entretien », dans la mesure où elle revêt des dimensions à la fois d'accompagnement et de guidage, pour recourir à la terminologie proposée par Soraya De Simone, porte sur des contenus précis qu'elle rend accessible, dicible et pensable. Autrement dit : l'appropriation de l'outil langagier « entretien » dans sa configuration complexe, proposée dans les *mentoring conversation studies*, donne accès à des modes de pensée nouveaux qui y sont liés. Pour reprendre ici encore les réflexions de Vygotskij dans son analyse de la formation du concept chez l'adolescents (1931/2003) : forme et contenu ne peuvent être séparés ; certains contenus impliquent des formes spécifiques de pensée tout comme inversement de nouvelles formes permettent de nouveaux contenus. Forme et contenu constituent une unité contradictoire que leur contradiction même fait avancer. Cette unité de forme et de contenu est l'un des postulats essentiels de la *Science de la logique* de Hegel que Vygotskij étudie en détail à travers les *Cahiers bernois* de Lénine. On trouve ici des formules très proches de celles que Vygotskij utilise dans sa réflexion sur le rapport forme-contenu dans le développement de l'adolescent. Citant Hegel, Lénine avance :

Il n'est pas vrai que les formes de pensées ne soient que des moyens à utiliser. Il n'est pas vrai non plus qu'elles ne soient que des formes extérieures, des formes qui ne soient que des formes attachées aux contenus et non le contenu lui-même. Hegel quant à lui, exige une logique dont les formes soient des formes pleines de contenu, des formes au contenu réel vivant, des formes inséparablement unies au contenu. (1914–5/1973, p. 90, citation adaptée)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Voici la citation originale : « Il n'est pas vrai que les Denkformen soient seulement des 'Mittel', 'zum Gebrauch'. Il n'est pas vrai non plus qu'elles soient des 'äussere Formen', 'Formen die nur *an dem* Gehalt, nicht der Gehalt selbst sein' [des formes qui soient attachées au contenu et non le contenu lui-même]. Hegel quant à lui,

L'accès à une nouvelle forme de discours et de pensée que constitue l'entretien dans toute sa potentialité, telle est la thèse que l'on peut maintenant formuler, a un effet non pas seulement pour celui qu'il vise à faire progresser grâce à la formation, le stagiaire, mais a un effet en retour, en mettant à disposition du mentor des nouveaux possibles de penser aussi sur sa propre pratique. Il y aurait donc potentiellement une double « intellectualisation », vers l'autre et vers soi : voilà une autre réflexion encore que nous inspire le présent livre si riche en pistes de travail, en lien avec les mises en abîmes analysées en son début.

La minutieuse description du développement des mentors à travers la démarche des *mentoring conversation studies* devient ainsi un cas d'espèce d'une problématique plus générale de développement de l'adulte : au-delà de la démonstration de l'efficacité de la démarche comme contribution à l'amélioration de la formation des enseignants, s'ouvre une réflexion fascinante qui rejaillit sur les mises en abîmes impliquées dans cette formation, et sans doute d'autres formations aussi.

*Bernard Schneuwly & Rita Hofstetter*

## Références

- Bota, C. (2018). *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques*. Peter Lang.
- Lénine, V.I. (1914–5/1973). *Cahiers bernois*. In *Cahiers philosophiques* (pp. 83–385). Éditions sociales.
- Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. In Y. Clot (Éd.), *Vygotskij maintenant* (pp. 289–305). La Dispute.
- Schneuwly, B. (2013). La notion de développement revisité dans la perspective d'enseignement (scolaire) et de formation (des adultes). In J.P. Bernié & M. Brosard (Éds.), *Vygotski et l'école : apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (pp. 309–325). Presses universitaires de Bordeaux.
- Vygotskij, L. S. (1930). Pedologija i psixotexnika. Doklad t. L. S Vygotskogo 21. XI. 30. Na sovmetstnom zasedanii sekcii psixotexniki Kommunističeskoj Akademii i psixotexničeskogo obščestva. Naučnyj arxiv APN f.82. O. 1. D. 3. s. 23–71. [Pédologie et psychotechnique. Rapport du camarade L. S. Vygotskij le

---

exige une logique dont les formes soient des gehaltvolle Formen, des formes au contenu réel vivant, des formes inséparablement unies au contenu. »

21.11.1930. Archive scientifique APN. Sténogramme d'archive ; traduction non publiée : I. Leopoldoff Martin].

Vygotskij, L.S. (1931/2003). Die Entwicklung des Denkens beim Jugendlichen und die Begriffsbildung. In *Ausgewählte Schriften* (pp. 359–464). Lehmanns.



## Introduction

Est-ce que l'enseignement est à la portée de toutes et tous ? Les réponses fournies à cette question traduiront sans doute des valeurs et des croyances (Buysse, 2018). La vocation par exemple constitue spontanément l'une des raisons invoquées pour choisir l'enseignement. Rappelons que cette notion dont l'origine latine issue des termes *vocare*, *vox*, *vocis* signifiant « appeler » et « voix » évoque l'héritage religieux de cette expression. Le Petit Robert définit d'ailleurs ce nom féminin par le « mouvement intérieur par lequel on se sent appelé par Dieu ». Implicitement, cette perspective associe l'enseignement au don de soi où les heures ne sont pas comptées et sont données au service de l'atteinte d'un idéal sociétal. Cette perspective place de fait les revendications professionnelles et matérielles au second plan (statut, fonctions, salaires, conditions de travail, etc.). Les valeurs tacites véhiculées par cette perspective destineraient le métier enseignant aux élu-es qui se sentiraient appelé-es.

À l'inverse, Meirieu estime que la transmission

est, de toutes évidence, le plus vieux métier du monde. [...] Il n'est pas un seul exemple d'être humain qui ait atteint le statut d'adulte sans l'aide d'autres hommes [...], qui lui ont transmis les moyens de survivre et de se développer, les moyens de penser et de créer aussi (2006, p. 3).

Implicitement pour cet auteur et dans la lignée de Rousseau, il existerait une vision universelle et humaniste du métier enseignant accessible à toutes et tous.

Une troisième voie liée au processus de professionnalisation de l'enseignement survenu au début du 21<sup>ème</sup> siècle place plutôt cette activité sur un registre pragmatique relatif au développement de compétences professionnelles au travers d'un référentiel métier. Ce phénomène traduit notamment un des effets de la tertiarisation des écoles normales (Périsset Bagnoux, 2009). À ce propos, les recherches rendant compte des effets

de cette professionnalisation sur les différentes institutions et acteurs de l'école sont nombreuses dans la littérature scientifique<sup>3</sup>.

Ainsi, avec l'arrivée d'un référentiel métier, la fonction enseignante s'est peu à peu structurée et a également généré des conséquences au niveau politique. Par exemple en Suisse romande, le département de l'enseignement vaudois s'appuyant sur ce document a édité en 2013 les cahiers des charges clarifiant les fonctions et le statut des différents profils enseignants (notamment primaire, secondaire et postobligatoire). Symboliquement, la fonction enseignante est légitimée via ces documents institutionnels, même si les principaux intéressés n'y font pas forcément référence.

Dans ce contexte, l'enseignement ne peut plus se résumer à la vocation puisque derrière chaque compétence se trouvent différents gestes ou actes enseignants. Désormais, ces professionnel·les travaillent pour faire carrière et obtenir un salaire, même si la culture du don de soi reste parfois présente. Dans la continuité, Feiman-Nemser (2003) propose de répartir ces différentes compétences sous forme d'agenda multiple dans lequel sont catégorisées les activités professionnelles : recherche du maintien de l'ordre dans la classe, gestion des processus d'enseignement-apprentissage, intégration à une équipe d'enseignant·es en établissement scolaire, gestion administrative du métier et lien à créer avec les parents. À ce multi agenda, peut être ajoutée la dimension intégrative de l'école pour soutenir l'inclusion scolaire (Wentzel, 2012), visée mettant « en évidence l'importance des compétences professionnelles transversales, dépassant largement l'unique exigence de savoirs savants. Ces compétences peuvent concerner, à titre d'exemple, la gestion de classe [...] et la différenciation pédagogique » (p. 138).

Dans ce contexte du 21<sup>ème</sup> siècle, il semble que le métier enseignant soit plutôt à la portée des sujets souhaitant se professionnaliser en regard de compétences spécifiques. « L'appel » évoqué plus haut ne suffirait donc pas pour relever les défis liés à ce métier complexe, mobilisant notamment des interactions humaines, des prescriptions et des programmes institutionnels ou administratifs. Par ailleurs, il n'est pas non plus certain

---

<sup>3</sup> Sur la question de la professionnalisation à l'enseignement voir notamment les travaux de Bourdoncle (1991, 2009) ; Lessard (2009), Perrenoud (1999), Wentzel (2012), liste non exhaustive.

que la visée de Meirieu trouve un écho favorable à l'aire des référentiels de compétences.

En corollaire à cette professionnalisation, la création d'une formation initiale certifiante de niveau tertiaire a été nécessaire (haute école ou université). Désormais, l'apprentissage du métier enseignant passe par des stages pratiques dans des classes et par l'acquisition de savoirs théoriques issus des recherches en sciences de l'éducation et en didactique. Concernant la tertiarisation de l'enseignement, différents cursus jalonnent la formation en fonction des filières. Dans le contexte suisse romand, les universités et les hautes écoles pédagogiques proposent trois filières en formation initiale : primaire, secondaire I et secondaire II. Par exemple, le dispositif de filière bachelor (BP) de la HEP Vaud destiné aux degrés préscolaire (élèves de 4 à 8 ans) et primaire (élèves de 8 à 12 ans) s'étale sur trois ans. Concernant le secondaire I (SI – élèves de 13 à 15–16 ans), la formation se déroule sur deux ans et celle destinée au secondaire II (postobligatoire SII – élèves de 16–17 à 19–20 ans) s'étend sur une année. Pour suivre ce cursus à l'enseignement au secondaire I ou II, les candidat·es doivent détenir un master disciplinaire. Dans ces différents contextes, le temps de formation des étudiant·es est réparti de manière alternée entre des cours en institution et des stages effectués en établissements scolaires.

Ainsi, les formateurs et formatrices d'institution et de terrain sont régulièrement mobilisé·es pour évaluer les apprentissages des étudiant·es-stagiaires. Dans cette alternance<sup>4</sup>, les acquis de formation sont évalués de manière distincte d'un lieu à l'autre. En institution, l'acquisition des contenus des modules est certifiée au terme de chaque semestre, alors que du côté de la pratique, les évaluations se présentent de manière formative et certificative en fonction de l'agenda par degré d'enseignement. En fin de semestre ou d'année académique<sup>5</sup>, peu importe la filière, la pratique enseignante est également évaluée de manière certificative. Ces évaluations formative et certificative sont constituées de différentes

---

<sup>4</sup> Concept défini dans le chapitre 2.

<sup>5</sup> En filière BP, la certification des stages se réalise à la fin de chaque année académique, à la suite des stages 1 et 2, stages 3 et 4, puis stages 5 et 6. En secondaire I, la pratique est certifiée en fin de semestre 1 et de semestre 2, puis finalement en fin de deuxième année, à la suite des stages 3 et 4. Concernant les secondaires II, la certification pratique s'effectue à la fin de chacun des deux semestres de formation, leur cursus s'étalant sur une année.

phases et dimensions, telles que l'accompagnement, le guidage, l'observation, la régulation et la production d'un bilan de stage en fonction de critères généraux et spécifiques<sup>6</sup>. Le guidage et l'accompagnement des stagiaires se traduisent par des postures de tutorat différentes, dont les spécificités sont exposées dans le chapitre 3. Ces différentes activités occupent une place centrale dans le travail des praticiens formateurs et praticiennes formatrices (PraFo/PF<sup>7</sup>), notamment au travers des entretiens menés avec leur stagiaire.

Les entretiens – constitués la majeure partie du temps d'échanges formatifs – fournissent des traces permettant d'identifier les éléments convoqués entre mentor-es et stagiaires. Néanmoins et au vu de l'enjeu certificatif de fin de stage, ces échanges verbaux ne traduisent pas forcément le niveau de compréhension des protagonistes (Balslev, 2016 ; Vanhulle, 2009). En effet, ce n'est pas parce que des sujets échangent que le sens de leurs interactions est spontanément partagé (Barth, 2015). Par exemple, lorsque les stagiaires valident ce qui vient d'être évoqué par leur mentor-e, cela ne garantit pas l'intériorisation ou la réappropriation du contenu. Pour illustrer le propos, voici un extrait<sup>8</sup> d'échanges enregistrés entre une mentore (PF, pour praticienne formatrice) et sa stagiaire (ST) dont huit tours de parole (TP) ont été transcrits :

PF-TP1 : J'ai trouvé ta réaction très bonne, de lui dire : « Bon ben maintenant, tu vas aux toilettes, tu bois un petit peu, et puis tu retournes à ta place », à mon sens c'était bien de l'écarter de la situation conflictuelle [...].

**ST-TP2 : Humhun.**

PF-TP3 : C'est ce que je t'ai dit ensuite, n'oublie pas d'aller la rechercher. Car je sais pas ce qui se serait passé si t'étais pas allée.

**ST-TP4 : Ouai, Humhun.**

---

<sup>6</sup> Ces critères sont répertoriés par semestre ou année de formation, par exemple sous forme d'échelles descriptives.

<sup>7</sup> Dans le canton de Vaud, les mentor-es, enseignant-es ou formatrices/formateurs de terrain sont nommé-es « praticiennes et praticiens formateurs » PF ou PraFo. Ces personnes sont nommées différemment en fonction des régions du monde, ce point est d'ailleurs détaillé dans le chapitre 3. Dans la présente recherche, les termes PF, praticiennes formatrices/praticiens formateurs, mentor-es et tuteurs-rices sont utilisés comme synonymes.

<sup>8</sup> Extrait issu des données de recherche. La méthodologie présente les aspects relatifs aux données récoltées.



PF-TP5 : Et puis, c'est vrai que quand elle est revenue là, je pense que c'était pas du tout fini.

**ST-TP6 : Ouai.**

PF-TP7 : Et je crois... Enfin, si on l'avait laissé faire, elle aurait pleuré tout le matin. Pour une peccadille.

**ST-TP8 : Ouai, Humhun.**

Ainsi, dans ses tours de parole 2, 4, 6 et 8, l'étudiante (ST) valide ce qui est relevé, parfois sous forme d'onomatopée (Humhun) traduisant implicitement une adhésion, sans pour autant donner accès aux éléments réellement intégrés. Cet extrait tiré des données de cette recherche illustre comment, dans des échanges, la validation d'éléments ne traduit pas le niveau de compréhension, mais plutôt un consensus apparent potentiellement générateur de malentendus. À ce sujet, Bruner (1991/2015) explique que la présence ou l'absence de compréhension des éléments discutés entre protagonistes dépend notamment de significations partagées ou non, qui en cas d'incompréhension peuvent être négociées et clarifiées.

La manière dont nous vivons, qui est culturellement adaptée, dépend entièrement de significations et de concepts qui nous sont communs, tout comme elle dépend des modes de discours que nous partageons et qui nous permettent de négocier les différences qui peuvent paraître dans les significations et les interprétations (Bruner, 1991/2015, p. 34).

Littleton et Mercer (2013) abondent d'ailleurs dans cette direction, lorsqu'ils expliquent que le sens donné aux discussions entre locuteurs varie en fonction des références des protagonistes : « The meaning of any combination of words can vary, depending on what knowledge resources a listener brings to making sense of them » (p. 8). Dès lors, en situation d'entretien, il n'est pas simple pour les mentor·es de réaliser en direct à quel moment les stagiaires intègrent un élément. Durant ces échanges, une intention formative peut susciter des effets non voulus chez les novices, comme celui de répondre aux questions en vue de contenter les attentes des mentor·es, accentué par la présence d'une validation certificative en fin de semestre. En effet, ce constat peut conduire les formé·es « à mettre l'accent sur les attentes du milieu, de l'institution ou de l'employeur potentiel certifiant les études » (Buysse, 2018, p. 21), passant ainsi sous silence les dimensions qui n'auraient pas été comprises ou qui demeurent non partagées par les stagiaires.

Ces différents constats se situent en cohérence avec les apports historico-culturels (Vygotskij, 1934/1997) attribuant à la signification un rôle central au développement de la pensée (Bota, 2018). En effet, les travaux de Vygotskij (1934/1997) mettent en évidence le fait qu'un sujet hérite du langage, de concepts et de significations élaborés par les générations précédentes. Le novice reçoit donc une culture et une histoire liées aux signes symboliques et matériels issus de la société dans laquelle il évolue. Par conséquent, les enjeux relatifs aux échanges discursifs sont à articuler à la question de la compréhension mutuelle (Barth, 2015) et suggèrent que les mentor-es pourraient également se focaliser sur les dimensions partagées ou non dans les entretiens. Il devient dès lors important d'investiguer à propos des enjeux contextuels, des gestes professionnels, des outils matériels et symboliques à rendre accessibles au novice en situation de transmission du métier. Car le fait de décortiquer les gestes professionnels et de déplier sa pensée (Truffer Moreau, 2021) d'enseignant-e expérimenté-e ne vont pas de soi. Dans cette perspective, une question analogue à celle ayant débuté la présente introduction peut être posée : transmettre le métier enseignant est-il à la portée de tous les enseignant-es expérimenté-es ? Pour répondre à cette interrogation, plusieurs dimensions méritent d'être explorées.

## **Définition de la transmission d'un métier à autrui**

La transmission d'un métier à autrui semble apparemment constituer une expression partagée par différents contextes professionnels ; néanmoins des précisions s'imposent. Ainsi, selon Divay et Legendre (2014), cette transmission peut se réduire par la communication d'informations, de connaissances, de savoirs, de trucs du métier, de gestes efficaces relevant plutôt d'une logique praxéologique. Transmettre peut également se comprendre au travers de la relation existant entre un-e professionnel-le chevronné-e connaissant les ficelles du métier et un-e débutant-e qui est en train de les imiter. Or, cette perspective plutôt intuitive, spontanée et empruntée au sens commun, situe d'emblée la transmission dans la diffusion de gestes pratiques, évinçant implicitement les savoirs de référence (Lussi Borer, 2017) inhérents à toute profession. Cette traduction semble quelque peu réductrice face à la complexité que constitue la transmission d'un métier à autrui jusqu'à son appropriation par le novice, au sens d'un usage autonome et volontaire des outils (Vygotskij, 1934/1997). Par ailleurs, la personne nommée pour former un débutant n'est pas forcément

experte ou expérimentée. Par exemple, dans la formation à l'enseignement vaudois, les formateurs et formatrices de terrain peuvent revêtir cette fonction après trois années d'expérience en tant qu'enseignant-e. Le manque de mentor-es dans certains établissements scolaires explique ce phénomène.

Afin de sortir du sens commun, Divay et Legendre proposent une définition plus spécifique de cette expression : « la transmission du métier peut être définie *a minima* comme la remise par un travailleur plus ou moins expérimenté à un débutant de ressources et de capitaux nécessaires pour exercer le métier et pour faire partie des gens de métier » (2014, p. 24). Cette caractérisation lève quelque peu le voile sur les autres dimensions impliquant cette transmission. Ainsi, le fait de « faire partie des gens du métier », notamment au travers de l'appropriation de processus affectifs, cognitifs, métacognitifs et moteurs (De Simone, 2019) et des contenus se traduisant généralement sous forme de savoirs, savoir-faire et savoir-être<sup>9</sup>, constituerait une visée prioritaire de cette activité. Dès lors, l'entrée en matière spontanée évoquée plus haut vient rapidement se heurter à la complexité générée par les différentes dimensions inhérentes au fait de fournir aux novices des ressources nécessaires pour exercer au sens de Divay et Legendre (2014). Par conséquent, la transmission du métier dans le contexte de la formation en alternance, en particulier du côté des formateurs et formatrices de terrain à l'enseignement, s'annonce plus hermétique que prévue. Ce constat peut être reformulé ainsi : la transmission d'un métier à autrui se révèle complexe et nécessite le décortilage de sa pensée d'expert pour soutenir l'appropriation de gestes, d'outils matériels et symboliques du métier, au travers de médiations langagières (Vygotskij, 1934/1997) traduites notamment par les interactions des mentor-es accompagnant (Paul, 2020 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007) et guidant (Vygotski, 1934/1997) les novices.

## **Transmettre le métier dans une perspective historico-culturelle**

Nous appuyant notamment sur nos recherches antérieures à propos des entretiens entre mentor-es et stagiaires (De Simone, 2016, 2019, 2021b), l'analyse des échanges entre ces protagonistes met en évidence

---

<sup>9</sup> La question des savoirs est reprise dans la première partie de manière détaillée.

différentes dimensions sur lesquelles les mentor-es focalisent l'attention des débutants. Ces analyses permettent notamment d'identifier les types de postures et les rôles endossés par les formateurs (Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009 ; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen et Bergen, 2008). De ces échanges émergent également des indices permettant de distinguer s'ils se situent dans une perspective d'accompagnement (Paul, 2020 ; Vial & Capparras-Mencacci, 2007), en privilégiant par exemple l'aide, le soutien émotionnel, le fait de « faire accoucher » les savoirs comme suggéré par la maïeutique socratique, ou encore s'ils s'inscrivent dans une perspective de guidage au sens de Schneuwly (2012) – s'appuyant sur les apports vygotskiens, notamment de 1934/1997 – prenant en compte les éléments non visibles de l'enseignement, comme les apprentissages des élèves (Beckers, 2007 ; Clerc-Georgy, 2013 ; De Simone, 2019 ; Durand, 2002).

Les relances proposées en entretien sont donc susceptibles de mettre en lumière les conceptions et les valeurs (Buisse, 2018) liées à l'enseignement et à l'apprentissage véhiculées implicitement au travers des postures de tutorat tenues par les mentor-es. À ce propos, les travaux de Hoffman, Wetzel Mosley, Maloch, Greeter, Taylor, DeJulio et Vlach Khan (2015) mettent en exergue que ces conceptions d'enseignement-apprentissage, proposées volontairement ou non par les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs en tant qu'enseignant-e, influencent fortement la façon dont le métier est transmis aux débutants.

Dans la continuité et comme évoqué plus haut, nous nous adossons à la perspective historico-culturelle (Brossard, 2004 ; Clerc-Georgy, 2013 ; Schneuwly, 2012 ; Vygotskij, 1928–31/2014, 1934/1997) dans laquelle le développement humain est défini comme le résultat d'un processus de soutien et de guidage de la part d'un adulte auprès de l'enfant, puis sous forme scolaire d'un enseignant vis-à-vis de l'élève ou d'un expert auprès du novice. Ainsi, les interactions sociales ou médiations mobilisées par le sujet plus chevronné génèrent potentiellement du développement chez le néophyte. Dans cette perspective, l'apprentissage est à considérer comme une activité partagée entre un (ou plusieurs) débutant(s) et un membre de sa culture plus expérimenté (Vygotskij, 1934/1997). Par analogie, dans le contexte de l'institution de formation, lorsqu'un novice s'approprié un savoir<sup>10</sup>, le but visé se situe notamment dans le fait qu'il soit capable d'en

---

<sup>10</sup> La référence au « savoir » est à comprendre ici de manière élargie. Ce terme regroupe des connaissances et contenus issus des programmes scolaires, des référentiels de

faire usage de manière volontaire et autonome dans ses futures activités professionnelles (Clerc-Georgy, 2013). Cette visée paraît à certains égards semblable à celle portant sur les acquisitions scolaires des élèves. En effet, « pour arriver à une compréhension conceptuelle d'un savoir, il est nécessaire de l'appréhender à partir de situations ou d'actions multiples et variées, permettant [...] de discerner l'essentiel dans un contexte donné » (Barth, 2015, p. 19). Pour réaliser ce processus, le novice a besoin d'être guidé par un formateur ou un enseignant avisé, qui sélectionne, anticipe et prépare des mises en scène permettant au débutant de percevoir des éléments qu'il n'est pas encore capable d'appréhender seul (Vygotskij, 1934/1997). Le plus chevronné fonctionne alors comme un médiateur culturel et social qui aurait dénaturalisé sa pensée d'expert pour la mettre au service du débutant. Cette activité se traduit par le fait de dénaturaliser les caractéristiques du métier nécessaires aux différents contextes, gestes et outils à mobiliser (De Simone, 2021b).

Comme évoqué, le fait de dénaturaliser ses gestes professionnels ou de déplier sa pensée (Truffer Moreau, 2021) d'enseignant en tant que mentor ne va pas de soi (Chaliès *et al.*, 2009 ; De Simone, 2021b ; Feiman-Nemser, 2003 ; Hoffman *et al.*, 2015 ; Timperley, 2011 ; Vivegnis, 2018). Pour dénaturaliser des gestes intériorisés, au sens de « se donner les moyens d'un *estrangement*, permettant un rapport d'extériorité à l'égard d'objets devenus trop familiers » (Leutenegger, 2004, p. 277), une praticienne formatrice ou un praticien formateur devrait identifier les caractéristiques à aborder avec le novice, afin de les lui rendre explicites (De Simone, 2019). Si le mentor ne rend pas accessibles ses processus de pensée, ainsi que les étapes et les stratégies nécessaires à l'appropriation des savoirs, il semble difficile pour le débutant de deviner les enjeux constitutifs des situations présentées (De Simone, 2021b).

Les différents processus liés au fait de déplier sa pensée d'expert s'adosse avec cohérence à la perspective historico-culturelle puisque le novice hérite d'une culture professionnelle spécifique qui lui est transmise dans le cadre d'une activité partagée. Dans ce contexte, le formateur ou le mentor fournit des médiations relatives aux spécificités d'un contexte particulier, d'un savoir et rend visibles ses propres processus de pensée lorsqu'il convoque et fait usage de ce savoir (Clerc-Georgy, 2013 ;

---

compétences professionnels à l'enseignement et de l'expérience acquise par les professionnels de l'enseignement.

Clerc-Georgy, 2014). Le fait de décrire, décortiquer et dénaturer sa pensée d'enseignant pour la rendre accessible au stagiaire favorise en quelque sorte la dé-fossilisation<sup>11</sup> de gestes et savoirs intériorisés par les mentor-es. Par ailleurs, cette mise en abîme de la profession enseignante vers celle de formateur constitue une partie nodale du travail de mentorat (De Simone, 2019, 2021b).

Dans les dispositifs de formation dans lesquels les savoirs ou les modèles théoriques concernant un domaine ne sont pas explicités, les dimensions évoquées sont majoritairement celles issues des expériences précédentes et des ressentis fournis par les protagonistes (Chaliès *et al.*, 2009 ; De Simone, 2016, 2019, 2021b). Dans le contexte de la formation à l'enseignement, cette absence de présentation de modèles théoriques explicites à propos du processus d'enseignement-apprentissage augmenterait le risque de reproduction de manières d'apprendre vécues en tant qu'élève, poussant les stagiaires à reprendre des modèles implicites générant potentiellement à leur insu du « bricolage pédagogique plus ou moins heureux » (Barth, 2015, p. 22). En effet, la mobilisation tacite d'éléments dans le contexte de la formation initiale serait soutenue par des conceptions inexprimées de la part des formateurs (De Simone, 2021b). Cela se traduirait notamment sous forme de malentendus (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2021b), par exemple, lorsque les tuteurs reprochent aux stagiaires de n'être pas suffisamment attentifs dans leurs manières d'analyser leurs observations (Baudrit, 2011). Or, si durant une situation d'observation, les mentor-es n'ont pas conscience des enjeux liés aux caractéristiques des savoirs et des objectifs à décortiquer avec les novices, il devient difficile pour les stagiaires de deviner les éléments sur lesquels focaliser leur attention ou de chercher à l'intérieur de soi un savoir qui y serait enfoui. En d'autres termes, dans un premier temps, les débutants ont besoin de se référer à un modèle afin de l'imiter. Évidemment, une imitation proposée à certaines conditions, notamment soutenue par une mise en mot des enjeux relatifs aux éléments à reproduire.

Ces constats s'inspirent des travaux menés par Vygotskij issus de son ouvrage « Pensée et langage » (1934/1997) dans lequel sont notamment mis en exergue le rapport dialectique entre pensée et langage, ainsi que la centralité de la signification dans le développement du psychisme humain. Dans d'autres travaux réunis dans « Histoire du développement

---

<sup>11</sup> La métaphore de la fossilisation est empruntée aux travaux de Vygotski.

des fonctions psychiques supérieures » (1928–31/2014), Vygotskij présente le fait que certaines fonctions psychiques ont connu un très long développement historique et se sont fossilisées par le fait d’avoir été mobilisées des milliers de fois par un sujet. Ainsi, selon ce chercheur, l’intériorisation et l’automatisation d’une dimension ou d’un geste peut se traduire par la métaphore du « fossile » (1928–31/2014, p. 220). En effet, ces processus devenus mécaniques et automatisés sont en quelque sorte fossilisés ou pétrifiés puisque le sujet ne réfléchit plus à la manière dont il les mobilise. Il les utilise sous forme de réflexe involontaire, en n’étant plus capable d’expliquer les caractéristiques en jeu.

C’est dans les processus psychiques devenus mécaniques ou automatiques, [...] que l’on décèle le plus facilement des fossiles du comportement. De tels processus, fonctionnant de longue date et s’étant déjà produits des millions de fois, deviennent automatiques, perdent leur physionomie initiale et leur aspect extérieur ne dit plus rien de leur nature interne, ils perdent en quelque sorte tous les signes distinctifs de leur origine. Un tel automatisme fait que leur analyse rencontre d’énormes difficultés (Vygotskij, 1928–31/2014, p. 220).

Ainsi, toute la complexité du travail de mentor réside dans l’analyse et le décorticage de situations sociales et culturelles intériorisées, de gestes professionnels et d’outils inhérents au métier enseignant automatisés et fossilisés au fil des ans, afin de les rendre accessibles au novice. Dès lors, ce constat nécessite de s’intéresser

au processus même d’apparition ou d’établissement de la forme supérieure, saisie dans sa réalité vivante. [...] transformant le caractère pétrifié [fossilisé], devenu mécanique, automatique de la forme supérieure et ramener en arrière le développement historique [...] déployer de manière dynamique le processus, de montrer sa genèse [...] s’intéresser non pas au résultat final, au produit du développement, mais au processus même (Vygotskij, 1928–31/2014, p. 221).

Cette mise en évidence de processus mobilisés automatiquement par le sujet témoignant d’une forme supérieure de développement concerne également la question des focales d’attention soutenues par les mentor-es lorsqu’ils transmettent le métier enseignant. À ce propos, Maubant et Piot (2011) – spécialistes de l’alternance – traduisent la transmission d’un métier à autrui par le fait de « mettre en évidence les compétences requises pour conduire des activités professionnelles. Il est question [...] de ré-ingénierisation » (p. 8) d’une activité dédiée à la dénaturalisation de

gestes professionnels intériorisés de longue date, afin de les rendre intelligibles pour les novices, ce qui rejoint l'idée de la dé-fossilisation évoquée plus haut. Nous suggérons ainsi l'analogie entre « automatiser le développement des fonctions psychiques supérieures » telle que définie par Vygotskij (1928–31/2014) et automatiser le métier enseignant au fil des ans. En effet, il semblerait que ces deux situations mettent en exergue la fossilisation (Vygotskij, 1928–31/2014) de phénomènes psychiques dans le temps. Ainsi et par analogie, dans le contexte des adultes de la transmission du métier à autrui, le dépliement de la pensée et la dénaturalisation des gestes professionnels constituent des incontournables de l'activité des mentors.

Enfin, ces activités de décorticage de la profession enseignante se traduisent au travers du langage et de médiations langagières (Vygotskij, 1934/1997). C'est bien grâce aux échanges discursifs que le formateur peut expliquer et rendre explicite son raisonnement « dans son domaine de connaissances, car celles-ci le constituent tout autant que son contenu » (Barth, 2015, p. 19). C'est également à cette activité qu'il s'agit de préparer le novice enseignant, notamment parce que « pour savoir où porter son attention, on a besoin des outils conceptuels de l'expert qui amènent à discerner ce qui est essentiel et pertinent dans une situation donnée » (p. 20). Par conséquent, si les dimensions sur lesquelles l'attention des novices doit être portée sont fossilisées chez les mentors, l'accessibilité aux gestes, aux outils et aux enjeux semble ardue voire insaisissable pour le débutant.

## **Perspective de la formation des adultes en formation initiale**

Dans la formation des enseignants vaudois, la perspective institutionnelle dominante est celle de la formation des adultes. Cette perspective s'appuie notamment sur le postulat de l'accompagnement au sens de Boutinet (2007) ou de Vial et Caparros-Mencacci (2007) qui associent cette dimension notamment au soutien et au cheminement entre personnes engagées dans une relation égalitaire, malgré un statut différent entre débutant et formateur. Le but alors poursuivi est d'éviter de se retrouver dans une relation de pouvoir en prescrivant un savoir qui aurait un statut de vérité (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Par ailleurs, dans ce contexte, c'est l'apprenant qui choisit et fixe ses objectifs (Dufour,



Portelance, Pellerin et Boisvert, 2018). Cette entrée en matière met ainsi en lumière le paradoxe existant entre les discours institutionnels préconisant une posture *a priori* autonome de débutants et les apports issus de recherches présentés dans la thématique précédente traitant de la transmission d'un métier.

Pour illustrer le propos, voici quelques exemples tirés de différents descriptifs de la HEP Vaud qui soutiennent le postulat de la formation des adultes plaçant novice et expert sur un même plan, s'adossant implicitement à la perspective de l'accompagnement selon Boutinet (2007) ou Vial et Caparros-Mencacci (2007). Ainsi, sur la page en ligne, destinée aux futurs enseignants de la filière primaire, il est notamment écrit que « les principes de la formation à l'enseignement pour les degrés primaires sont les suivants : [...] organiser le cursus selon les exigences d'une formation d'adulte »<sup>12</sup>. Sur la page présentant le descriptif de formation destiné aux futurs praticiennes formatrices et praticiens formateurs figure le fait que les étudiant-es sont formés aux « apprentissages professionnels d'un-e adulte en formation »<sup>13</sup>. Cette forme d'accompagnement<sup>14</sup> est issue de courants psychologiques consistant à exprimer un savoir caché en soi, grâce aux questions spécifiques de l'accompagnant ou du groupe (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Cette approche de type maïeutique – empruntée à Socrate – consiste principalement à faire exprimer des connaissances conscientes ou, au contraire, oubliées en soi. Elle est notamment basée sur le fait que le formateur accompagne des novices en emploi, se basant sur de potentielles expériences professionnelles antérieures (De Ketele, 2018 ; Dominicé, 2002 ; Josso, 2011 ; Paul, 2020 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Cette perspective est régulièrement associée aux démarches de *lifelong learning* (Aspin & Chapman, 2007) intégrant le postulat de formations continues poursuivies tout au

---

<sup>12</sup> Exemple tiré de la page présentant le cursus Bachelor HEP : <https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-lenseignement/bachelor-enseignement-primaire/la-formation-en-un-clin-doeil.html>.

<sup>13</sup> <https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-continues/formation-postgrade/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-praticien-formateur.html#documents>.

<sup>14</sup> Plus particulièrement dans le dispositif de formation des séminaires d'intégration de la HEP Vaud, toutes filières confondues, qui consiste à articuler les savoirs issus du terrain avec ceux issus de l'institution. Les formateurs intervenant dans ce contexte ne maîtrisent pas obligatoirement les savoirs de la formation. Dès lors, ils interviennent implicitement comme révélateur de ce qui est acquis chez les étudiant-es.

long de la vie, plutôt destinées aux sujets ayant déjà suivi une formation initiale. Cette approche brièvement présentée ici paraît ainsi légitime à certaines conditions, par exemple, dans les formations dans lesquelles les participants possèdent déjà un bagage relativement conséquent de savoirs.

Néanmoins, la pertinence de cette approche peut être questionnée pour les étudiant·es en formation initiale, puisque les stagiaires possèdent peu d'expériences professionnelles à propos des processus d'enseignement-apprentissage (De Simone, 2021b). En effet, lorsqu'ils observent la pratique enseignante de leur formateur dans une classe, ils « se retrouvent dans un milieu où ils manquent de repères, face à des situations qu'ils ont du mal à décrypter » (Baudrit, 2011, p. 34). Les novices ont tendance à identifier uniquement les éléments directement visibles de l'enseignement comme le comportement des élèves ou la somme des tâches réalisées (Durand, 2002). Dans ce contexte, la perspective de la formation des adultes renforçant implicitement le fait que les novices disposeraient de ressources nécessaires à l'analyse réflexive de leur pratique semble constituer une gageure aléatoire (Bocquillon, Gauthier, Bissonnette et Derobertmeasure, 2020 ; De Simone, 2019). Par ailleurs, cette approche ne spécifie pas les enjeux relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement, les visées se situent ailleurs puisque l'individu en formation est considéré comme une personne expérimentée à accompagner sur le chemin de la formation (De Ketele, 2018 ; Josso, 2011). Une nuance doit cependant être apportée à ce qui précède : cette posture d'accompagnement se révèle judicieuse à certaines conditions, par exemple, lorsqu'il s'agit de soutenir les processus émotionnels et affectifs des formé·es (De Simone, 2021b).

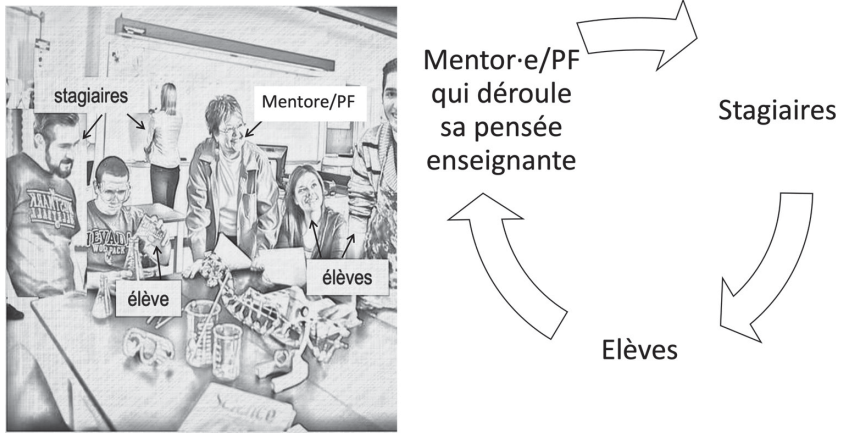
## **Amnésie, fossilisation et absence de mise en abîme**

Dans le contexte des praticiennes formatrices et des praticiens formateurs, la question de la pertinence de la mobilisation majoritaire de la perspective de la formation d'adultes sous forme d'accompagnement (Boutinet, 2007 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007) peut également être questionnée. Certes, ces professionnel·les sont considéré·es comme des expert·es enseignant·es, cependant à certains égards, ce public peut être comparable à celui de novices, notamment lors de la mise en abyme relative à la dénaturalisation de gestes enseignants fossilisés à transmettre aux stagiaires (De Simone, 2016, 2019, 2021b). Dans ce contexte en

alternance où interviennent différents protagonistes et lieux de formation, la transmission du métier enseignant au service des apprentissages des élèves devrait constituer le fil rouge entre terrain et institution. À cette réalité, constituée de différents publics et milieux s'ajoutent quatre à cinq niveaux de mises en abyme ou abîme (De Simone, 2023) mettant en évidence la complexité à appréhender pour comprendre le contexte général de la transmission du métier enseignant en alternance. Ces mises en abîmes/abysses sont exposées de manière détaillée dans le chapitre 5.

Il est dès lors utile de saisir dans les échanges discursifs les significations construites par les formateurs à propos de leur métier d'enseignant et simultanément de leur travail de mentor (De Simone, 2021b). Cette mise en perspective traduit ce que Barioni (2012) nomme les effets de contrats empruntés aux travaux de Brousseau (1990) qui constituent une des difficultés rencontrées par ces formatrices et formateurs. Ces effets correspondent aux codes ou règles d'actions implicites liés à la casquette professionnelle revêtue, qui sont rarement discutés avec les stagiaires. Dans cette perspective, il n'est pas simple de distinguer le rôle enseignant-e de celui de mentor-e, les gestes professionnels enseignants automatisés des gestes à mobiliser en tant que formatrice/formateur de terrain lorsque l'on travaille avec des stagiaires (De Simone, 2016, 2019, 2021b). Néanmoins, cette mise en abîme illustrée par la figure 1 semble nécessaire à la dénaturalisation de la pensée enseignante et des gestes professionnels fossilisés, afin de prendre conscience des significations attribuées à ses propres pratiques auprès des élèves.

Sur l'illustration de la figure 1 se trouvent deux stagiaires (une face au tableau, le second à gauche, à côté d'un élève), au centre une praticienne formatrice (mentor-e/PF) et trois autres élèves sont visibles. Cette image met en scène plusieurs niveaux, une formatrice soutenant des stagiaires qui tentent de se développer professionnellement en tenant compte des élèves.



**Figure 1.** Mise en abîme, transmettre et rendre accessible le métier : décortiquer, dérouler, déplier la pensée enseignante

Ainsi, les médiations mobilisées par les mentor·es pour soutenir les visées liées aux contenus à enseigner permettent de diminuer la reproduction et l'application mécanique de trucs par les stagiaires, qui ne comprennent pas spontanément les enjeux relatifs aux astuces ou recettes parfois retenues. Astuces préconisées par les formateurs et formatrices qui par ailleurs ne sont pas forcément transférables à d'autres situations (Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011). À ce propos, reprenons l'idée de la fossilisation empruntée à Vygotskij. La fossilisation enseignante des mentor·es peut également être mise en lien avec l'amnésie du spécialiste proposée par Astolfi (2008). Selon cet auteur, cette amnésie traduit l'intériorisation et la maîtrise d'une discipline par un·e expert·e. Dans notre cas, il s'agirait d'une double amnésie : celle du spécialiste (Astolfi, 2008) et celle de l'expérience (De Simone, 2021b). Cette amnésie relative à l'expérience est liée aux astuces et aux routines enseignantes intériorisées et fossilisées au fil du temps par les mentor·es, rendant *a priori* difficile le décortilage des raisons qui les poussent en tant qu'enseignant·e à mobiliser telle astuce ou tel tour de main en fonction des situations.

Dès lors et afin de distinguer dans un contexte spécifique ce qui est pertinent de ce qui le serait moins, la formation à l'enseignement devrait proposer dans ses dispositifs de formation non seulement la compréhension des concepts disciplinaires à enseigner, mais également les conditions

relatives au processus d'enseignement-apprentissage favorisant l'appropriation de ces concepts par les débutants (Clerc-Georgy, 2013 ; Clerc & Martin, 2012). Barth renchérit à ce sujet et précise que si l'enseignant d'aujourd'hui « maîtrise sa discipline, il n'est pas suffisamment formé pour assister l'apprenant [l'élève] dans la construction de son savoir » (2015, p. 22). L'analogie entre mentor-es et stagiaires semble également correspondre, puisque si les formatrices et les formateurs maîtrisent les contenus disciplinaires à enseigner aux élèves, il n'en va pas de même à propos du soutien de l'apprenant dans la construction des savoirs du métier enseignant. L'amnésie et la fossilisation des acquis en tant qu'enseignant-e, ainsi que l'absence de mise en abîme des différentes casquettes enseignantes et de mentor-e peuvent constituer des obstacles au soutien des processus de formation des stagiaires (De Simone, 2021b).

## **Alternance, croyances et conceptions des protagonistes**

Balslev (2021) définit l'alternance comme

un mode d'organisation de formations consistant à alterner les lieux de la formation, et impliquant minimalement la collaboration entre deux instances : un institut de formation et un terrain professionnel. La visée de ce mode d'organisation est de faire articuler les dimensions théoriques et pratiques constitutives des professions (p. 14).

Cette modalité est donc constituée de lieux de formation associant « l'apprentissage des savoirs théoriques, épurés, et décontextualisés à ceux d'activités de travail quotidiennes, vécues de première main dans toute la complexité et la singularité de leurs contextes » (Chaubet, Leroux, Masson, Gervais et Malo 2018, p. 1).

Comme évoqué plus haut, notre étude se situe justement dans ce contexte constitué de deux lieux distincts d'apprentissage : le terrain et l'institution de formation. À ce propos, Clerc et Ducrey (2014) ont mis en exergue le fait que, dans l'alternance, les étudiant-es valorisent avant tout les liens concrets issus de la partie pratique de leur formation et demandent durant leur parcours en institution des savoirs directement applicables en stage. À cela nous ajoutons les constats de Baudrit (2011), qui précise que

le rôle joué par l'enseignement supérieur dans la formation initiale des enseignants, est parfois sujet à caution, vu la distance existant entre l'université et le terrain. [...] Les étudiants sont mieux placés pour apprendre le métier

dans des conditions bien réelles, soutenus et assistés par des collègues expérimentés (p. 36).

Par ailleurs, lorsque les enseignant-es vaudois-es sont interrogé-es sur les raisons de leurs motivations à occuper la fonction de formateurs de terrain<sup>15</sup>, la majorité d'entre eux répondent qu'ils trouvent stimulant de « transmettre leur métier, pour montrer concrètement comment ça se passe dans une classe »<sup>16</sup>. Ces mêmes mentor-es estiment que la venue de stagiaires permet de diversifier leurs pratiques d'enseignement (Hoffman *et al.*, 2015).

Ces constats renforcent ainsi la croyance des étudiant-es postulant que c'est en classe que le métier s'apprend plutôt qu'en institution (Clerc & Ducrey, 2014). Cette perspective, plaçant la pratique au centre du développement professionnel des stagiaires et situant d'emblée le novice comme futur collègue, illustre en partie les conceptions pouvant être véhiculées par les mentor-es. En effet, cette façon de placer de manière implicite ou explicite le novice au même niveau que le maître de stage génère certaines conséquences en termes de formation (Bourdoncle, Feneyrou & Hédoux, 2000 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; De Simone, 2016). Cette affirmation s'appuie sur différentes recherches (Chaliès *et al.*, 2009 ; De Simone, 2016, 2021b ; Hennissen *et al.*, 2008) relatives à la formation continue des praticiennes formatrices et praticiens formateurs. En effet, ces études mettent en évidence le fait que lorsque les formateurs proposent une relation égalitaire avec les stagiaires, s'inscrivant plutôt dans une perspective de formation des adultes, les analyses de leurs entretiens indiquent la présence majoritaire de savoirs issus de la pratique enseignante soutenant principalement les processus émotionnels des novices (De Simone, 2019, 2021b).

## Contextes de formation des mentor-es à l'enseignement

Enfin, présentons brièvement la formation des futur-es mentor-es à l'enseignement vaudois. Ainsi, dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement du canton de Vaud, les formatrices et formateurs de

---

<sup>15</sup> Les différentes manières de nommer les formateurs accompagnant des stagiaires sont définies dans le cadrage théorique (chapitre 2).

<sup>16</sup> Rapport de synthèse de la HEP Vaud à propos de la motivation des formateurs de terrain à entrer en formation dans le cadre du CAS PF vaudois, Projet « alternance », mandat 6 – Formation • novembre 2016.

terrain suivent un cursus complémentaire sous forme de *Certificate of Advanced Studies* (CAS) d'une durée de deux ans, représentant dix crédits ECTS<sup>17</sup>. Ce dispositif postgrade existe depuis la création de la HEP Vaud au début des années 2000. Il a pour but de soutenir les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs dans leurs fonctions d'accompagnement et de guidage des stagiaires<sup>18</sup>. Le descriptif en ligne sur le site de la HEP Vaud précise notamment que cette formation

amène les PFs au statut d'expert-e de l'accompagnement des apprentissages professionnels d'un-e adulte en formation. Au cours de la formation, les questions d'observation de la pratique, d'accompagnement, d'évaluation des apprentissages de l'étudiant-e en stage ainsi que les compétences relationnelles et réflexives sont travaillées »<sup>19</sup>.

Annuellement, environ 130 enseignant-es vaudois-es travaillant dans des classes primaires et secondaires s'inscrivent à ce programme. Les autres cantons romands (Valais, Genève, Fribourg, Berne, Jura, Neuchâtel) proposent une formation analogue. Dans ce contexte, les formateurs et formatrices de terrain bénéficient d'une décharge horaire hebdomadaire par stagiaire et reçoivent une prime financière mensuelle spécifique à cette fonction, comme mentionné dans la « décision 159 » entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> août 2018 (annexe 1). Cette reconnaissance financière et temporelle confère à ce rôle une légitimité institutionnelle et est considérée comme essentielle dans les établissements scolaires du canton<sup>20</sup>.

Néanmoins, la réalité de cette région francophone de Suisse romande n'est pas une situation généralisable aux autres pays occidentaux. Actuellement en Belgique francophone ou au Québec, il n'existe pas de formation formalisée par l'attribution de crédits ECTS. Dans les pays anglophones, les situations sont diverses et variées, certains pays, tels que la Grande Bretagne, préconisent une formation pour devenir mentor, alors que ce n'est

---

<sup>17</sup> En adéquation avec les accords européens de Bologne.

<sup>18</sup> Paraphrase de ce qui est indiqué sur le site de la HEP, consulté en septembre 2022 : <https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-continues/formation-postgrade/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-praticien-formateur.html#documents>. Ces formateurs sont nommés « praticien formateurs » PF ou PraFo dans cette région.

<sup>19</sup> Tiré du site HEP Vaud, voir note précédente.

<sup>20</sup> Informations complémentaires sur le site de l'État de Vaud : <https://www.vd.ch/the-mes/formation/espace-pour-les-enseignantes-et-les-enseignants/etre-une-ou-un-enseignant-en-activite/formation-continue-ou-complementaire/>.

pas le cas de toutes les régions des Etats-Unis, où le mentorat ne nécessite pas de formation particulière. La situation est semblable en Australie où « les enseignants [australiens] ne se précipitent pas pour exercer les fonctions de mentor. Faute de reconnaissance, faute de statut professionnel, mais aussi peut-être faute de préparation » (Baudrit, 2011, p. 41).

La littérature scientifique montre que la question de la nécessité d'une formation des mentor-es est loin de faire l'unanimité dans les différents pays occidentaux (Baudrit, 2011 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Hudson, 2016). D'ailleurs, du côté de l'Université de Genève, la formation sous forme de CAS est entrée en vigueur en 2019. Or, les études menées par Chaliès *et al.* (2009), Baudrit (2011), Hennissen *et al.* (2008) ou encore Hudson (2016) mettent en exergue les différences d'accompagnement générées par des mentor-es formés-es et non-formés-es. Pour illustrer le propos, voici les résultats de recherches effectuées en Australie et en France. Ainsi, Hudson (2016) a mené une étude auprès de plus de 400 mentor-es. Les résultats mettent notamment en exergue le fait que la majorité des tuteurs et tutrices ayant participé à cette recherche australienne soulignent qu'ils ou elles auraient eu besoin d'un soutien ou d'une formation pour pouvoir formuler des objectifs clairs qui puissent être atteints par les stagiaires. En France, Bourdoncle *et al.* (2000) ont quant à eux démontré que les mentor-es non formés-es avaient tendance à considérer les stagiaires comme des collègues et à les accueillir de manière très superficielle du point de vue du soutien à l'acquisition des gestes du métier. En effet, selon ces chercheurs, leur accompagnement valorise principalement le soutien émotionnel et la transmission de recettes et de trucs pour enseigner, rendant leurs pratiques de formation plus prescriptives que formatives. Du côté des mentor-es formés-es, ces mêmes auteurs identifient que le rapport avec le stagiaire se construit en termes de processus de formation, les tuteurs et tutrices assumant une posture de formateur, notamment par la prise en compte de critères de formation et de l'évaluation du stage en fonction d'objectifs à atteindre par le stagiaire. Baudrit (2011) précise que ces formatrices et formateurs de terrain se centrent sur les capacités réflexives et les savoirs à entraîner chez les stagiaires en proposant des situations qui génèrent la réflexion des novices.

En France<sup>21</sup>, il existe donc deux profils : l'enseignant maître formateur (EMF) ayant reçu une formation certifiée par un examen<sup>22</sup> qui

---

<sup>21</sup> Site de l'Éducation nationale française : <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/29/mene1013103c.html>.

<sup>22</sup> Pour l'obtention du Certificat d'Aptitude aux fonctions de maître formateur.



« bénéficie d'une décharge horaire conséquente et remplit plusieurs fonctions reconnues comme essentielles » (Baudrit, 2011, p. 28) ; et le maître d'accueil temporaire (MAT) qui est engagé pour faire face au manque d'enseignants maîtres formateurs. Ce second profil répond donc à une pénurie de formateurs de terrain et revêt un statut précaire, puisqu'ils « sont sollicités de manière très provisoire et mal rémunérés pour remplir cette fonction » (p. 28). Contrairement à la première catégorie, ces enseignant-es n'ont suivi aucune formation aboutissant à une certification. La plupart de ces professionnels redoutent de s'engager dans une logique de formation, principalement pour des questions de cumul de tâches dans l'établissement scolaire, leur cahier des charges ou le multi agenda enseignant étant déjà bien rempli (Kyriacou, Avramidis, Hoie, Stephens et Hultgren, 2007). D'autres refusent d'assumer cette fonction pour des questions d'éloignement géographique. Par ailleurs, selon les régions du monde, l'absence de statut professionnel, notamment au travers d'une reconnaissance financière, peut également dissuader les réticents à entamer une formation (Baudrit, 2011). Enfin, certain-es enseignant-es généralistes des classes primaires éprouvent des difficultés à accepter cette fonction, car ils ou elles ne se sentent pas suffisamment à l'aise dans certaines disciplines, notamment dans les domaines scientifiques (Hudson, 2016).

À la suite de cet état des lieux introductif relatif aux formations destinées aux mentors, il s'agit également de questionner les contenus des formations au mentorat, lorsqu'elles existent. À ce propos, différents travaux relèvent qu'il semble important de former le futur enseignant au fait de porter son attention sur les savoirs en jeu dans les tâches proposées en classe, mais également sur les conditions de leur appropriation par les élèves (Barth, 2015 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Clerc-Georgy, 2014 ; Clerc-Georgy, 2013). Cette perspective apporte des indices complémentaires quant aux éléments visibles et non visibles de l'enseignement (Beckers, 2007 ; Durand, 2002). Les travaux de Durand (2002) mettent en lumière le fait qu'un novice se focalise prioritairement sur les événements directement observables et visibles en classe, tels que le comportement, et c'est bien plus tard qu'il est capable de porter son attention sur les apprentissages et le développement des élèves ou les dimensions qui ne sont pas immédiatement visibles. Ce constat se traduit également par la métaphore de l'iceberg : la partie émergée est directement visible et observable en classe, alors que la partie immergée est non visible et inaccessible aux yeux du novice. S'appuyant sur ces résultats, Beckers (2007)

met en exergue la nécessité de permettre aux futur-es enseignant-es d'éprouver et de prendre conscience durant leur formation initiale des effets de leurs pratiques sur les apprentissages des élèves. Il semble dès lors important que les formateurs soutenant le développement professionnel des stagiaires puissent également bénéficier d'outils les guidant vers la prise en compte de ces constats, en particulier jusqu'à l'effet des pratiques enseignantes proposées en classe sur les apprentissages des élèves. Dans la continuité, la question de la formation des mentor-es et de leur capacité à soutenir la réflexivité des stagiaires notamment au service des apprentissages des élèves se pose (Baudrit, 2011 ; De Simone, 2021b).

## Fondement de cette recherche, questions et organisation de l'ouvrage

Ainsi, les constats brièvement présentés dans cette introduction sont notamment issus des recherches menées sur le mentorat et indiquent que cette fonction exige un haut niveau de maîtrise lorsque les buts de formation se situent au service du développement de la réflexivité des novices et des apprentissages des élèves (Baudrit, 2011 ; Beckers, 2007 ; Chaliès, 2016 ; De Simone, 2019, 2021b ; Durand, 2002 ; Hudson, 2016). Par conséquent, il vaudrait la peine d'intervenir en formation, afin d'identifier comment les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs se développent lorsqu'ils sont focalisés sur les dimensions évoquées précédemment. En effet, de notre point de vue et en regard des apports exposés, notamment ceux relatifs à l'apprentissage, au développement<sup>23</sup> et au mentorat<sup>24</sup>, dans ce contexte de l'appropriation d'une nouvelle profession en alternance, nous nous permettons d'afficher une certaine retenue quant à la pertinence de la mobilisation **majoritaire** de la perspective de la formation d'adultes au sens de l'accompagnement traduit par le fait de *cheminer avec* (Boutinet, 2007 ; De Ketele, 2018 ; Josso, 2011 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

Dans le prolongement du soutien à la réflexivité des novices, il paraît dès lors cohérent d'investiguer à propos des effets des dispositifs de formation continue proposés aux formateurs de terrain, en particulier le

---

<sup>23</sup> Clerc-Georgy (2013), De Simone (2019, 2021b), Vygotskij (1934/1997).

<sup>24</sup> Chaliès *et al.* (2009), Hennisen *et al.* (2008), Hudson (2016), De Simone (2016, 2019, 2021b).

dispositif de recherche-formation des *mentoring conversation studies* – MCS développé en Suisse romande (De Simone, 2016, 2019, 2021b). Dans les grandes lignes, ce dispositif – présenté de manière détaillée dans cet ouvrage – soutient l’analyse collective entre mentor-es à propos de la manière avec laquelle ils décortiquent et déplient le métier enseignant dans leurs échanges avec les stagiaires. À ce propos, les activités partagées évoquées dans les entretiens par les formateurs semblent intéressantes à examiner, afin de mettre en exergue les gestes d’accompagnement et de guidage favorisant ou non la réflexivité et le développement professionnel des stagiaires (Clerc-Georgy, 2013 ; De Simone, 2019). Cette focale témoigne également de la présence de spécificités relatives aux postures de tutorat/mentorat (Chaliès *et al.*, 2009 ; Hennissen *et al.*, 2008). Pour compléter ces investigations, l’identification de dimensions soutenant la réflexion sur les éléments plus complexes du métier, tels que l’effet d’un enseignement sur les apprentissages des élèves (Beckers, 2007 ; Durand, 2002 ; Timperley, 2011), constitue également une entrée prometteuse. Cette piste se révèle d’ailleurs féconde pour éclairer la problématique du décortiquage de la pensée enseignante fossilisée chez les mentors. Ainsi et en regard des constats évoqués, différentes questions se distinguent, réparties en trois focales :

- **Focale posée sur les contenus** : quels sont les contenus des entretiens entre mentor-es et stagiaires ? Sur quelles dimensions des processus de formation des novices portent les relances des formateurs : dimensions affectives, émotionnelles, cognitives, métacognitives, exotopiques ? Quels sont les types de savoirs mobilisés dans le discours des protagonistes ? Quels sont les éléments sur lesquels les protagonistes portent leur attention ? Quelles sont les postures de tutorat/mentorat mobilisées par les mentor-es ?
- **Focale en termes d’influences ou de corrélations** : y-a-t-il une interdépendance entre certaines dimensions évoquées, si oui, pour quels effets ? Quelle relation existe-t-il entre savoirs et opérations de pensée (notamment les dimensions cognitives et métacognitives) ; opérations et centration de l’attention ; types de savoirs et attention ; opérations de pensée et postures de tutorat ?
- **Focale dirigée sur la réflexivité** : quels savoirs, opérations, focales d’attention et types de posture de tutorat/mentorat soutiennent la réflexivité des protagonistes et dans quels buts ? Quel est l’effet du dispositif de formation continue des *Mentoring Conversation Studies* sur les formatrices et formateurs de terrain ?

Ces différentes interrogations posent les jalons de la recherche. La partie dédiée à l'analyse des données fournit des éclairages quant aux contenus mobilisés et aux façons qu'ont les mentor-es de décortiquer volontairement ou non leurs manières d'agir et de penser en tant qu'enseignant-e lorsqu'ils ou elles transmettent le métier aux stagiaires durant leurs échanges. À ce propos, les entretiens analysés dans cette étude ont été menés dans le cadre du dispositif de formation continue MCS organisé en alternance et destiné aux mentor-es intervenant à la HEP Vaud<sup>25</sup> dans le contexte de la formation pratique en bachelor primaire et en master secondaire I. Comme annoncé, la partie dédiée à la méthodologie décrit de manière détaillée ce dispositif et le contexte de mise en œuvre.

Pour soutenir la compréhension de la lecture, la première partie dédiée au cadrage théorique permet de circonscrire les apports épistémiques mobilisés relatifs à la problématique et aux questions posées en introduction. La deuxième partie de l'ouvrage expose la méthodologie de la recherche et justifie les choix effectués. La troisième développe la présentation des résultats de l'analyse des données. La conclusion présente la synthèse des résultats et la partie dédiée aux perspectives propose quelques recommandations.

---

<sup>25</sup> Région de Suisse francophone.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **FORMATION EN ALTERNANCE ET ENJEUX ÉPISTÉMIQUES LIÉS AU TUTORAT ET AU MENTORAT**

Afin d'éclairer les questions clôturant l'introduction, différentes recherches relatives au tutorat et au mentorat constituent cette partie. Les apports théoriques mobilisés se situent donc au centre de la transmission d'un métier à autrui dans le contexte des processus d'enseignement-apprentissage chez les adultes. Ainsi, la nature des savoirs proposés dans la formation à l'enseignement, les différentes formes d'alternance, les postures de tutorat et le développement professionnel de l'adulte dans une perspective vygotskienne font l'objet d'un exposé détaillé dans le but de clarifier les enjeux liés au travail des mentor-es à l'enseignement.



## Chapitre 1

### Institutions de formation et savoirs de référence

L'analyse des entretiens menés entre formateurs et stagiaires génère la mise en exergue de la nature des savoirs évoqués dans les échanges, ainsi que les focales d'attention sur lesquelles les discussions portent (De Simone, 2021b ; Durand, 2002). Ce constat fait également référence aux lieux de formation dont les savoirs sont issus. Ainsi, la nature des savoirs mobilisés notamment durant les entretiens entre formateurs et stagiaires nécessite en amont d'évoquer l'héritage historique de la création des institutions francophones de formation à l'enseignement sous leur forme actuelle (université ou hautes écoles pédagogiques). En effet, l'identification de la nature des savoirs jalonnant la formation à l'enseignement est dépendante des lieux dont ils sont issus (Buysse & Vanhulle, 2009 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009, 2020 ; Lussi Borer, 2017).

Hofstetter, Schneuwly et Lussi Borer (2009), puis Hofstetter et Lussi Borer et plus récemment Lussi Borer (2017) rappellent que la création des institutions dédiées à l'enseignement et à la formation est le résultat d'un processus sociohistorique. Ces auteur-es exposent la transformation séculaire<sup>26</sup> d'une formation basée à l'origine sur le modèle du compagnonnage et de l'imitation (18<sup>ème</sup> siècle et précédemment) vers une forme institutionnalisante de normes ayant généré les écoles normales (19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles) pour aboutir à la tertiarisation actuelle (21<sup>ème</sup> siècle). À ce propos, Lussi Borer (2017) présente un portrait détaillé de l'évolution de la formation à l'enseignement en Suisse romande. Elle y explique notamment qu'

en Suisse comme ailleurs dans le monde occidental, on assiste progressivement au cours du 19<sup>ème</sup> siècle à l'institutionnalisation de formations à l'enseignement public. Cette institutionnalisation s'accompagne de larges

---

<sup>26</sup> Dans ces lignes, il est essentiellement fait référence à l'évolution de ces institutions en Suisse romande et dans le monde francophone.

débats sur la nature des institutions les plus adaptées pour former les candidats à l'enseignement, le degré de qualification requis pour enseigner aux différents niveaux du système scolaire et les savoirs spécifiques à la profession d'enseignant à inclure dans les cursus de formation. Le système ne cesse de se développer et de s'étendre durant le 20<sup>ème</sup> siècle, parallèlement aux formations dont l'inscription au niveau tertiaire se généralise progressivement pour répondre à la complexification de la profession d'enseignant. Toutefois, tout au long du siècle, l'inscription académique des formations ne fait pas l'unanimité, même si elle permet un rapprochement avec l'université, lieu de production des savoirs de référence (Lussi Borer, 2017, p. 1).

Cette citation évoque ainsi le lieu de production des savoirs de référence universitaire, néanmoins, l'origine des savoirs mobilisés pour la profession enseignante ne se situe pas uniquement dans les institutions tertiaires, ce qui génère d'ailleurs son lot de tensions. Selon Hofstetter et Schneuwly (2009), les processus de professionnalisation et de tertiarisation des formations à l'enseignement créent des enjeux de pouvoirs, liés notamment aux lieux distincts de transmission de différents savoirs<sup>27</sup> constitutifs des dispositifs de formation en alternance. Ainsi, la production de savoirs de référence formalisés à l'université peut provoquer des divergences chez les enseignant-es mobilisant également des savoirs issus de leur pratique et de l'expérience. Ce constat traduit un écart entre lieux de formation du point de vue des valeurs, des croyances et des conceptions (Baudrit, 2011 ; Buysse, 2018).

De son côté, Périsset Bagnoud (2009) évoque la question des savoirs de formation à l'enseignement au travers de la disparition des écoles normales romandes survenue au début du 21<sup>ème</sup> siècle, ayant été remplacées par les hautes écoles pédagogiques (HEP). Elle explique qu'à l'époque, l'objectif annoncé par la CDIP<sup>28</sup> était de générer des universités professionnelles formant des enseignants destinés aux premiers degrés de la scolarité (cycle 1) et au primaire (cycle 2). Ces transformations « ont d'abord été concrétisées à Genève, qui a transféré la totalité de son dispositif à l'Université. Les autres cantons suisses (notamment Vaud, Fribourg, Valais, Berne-Jura-Neuchâtel<sup>29</sup>) ont préféré ouvrir des hautes

---

<sup>27</sup> Espaces sociaux, contextes et référentiels différents, avec des hiérarchies indépendantes les unes des autres : établissement scolaire, HEP, Uni, etc.

<sup>28</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : <https://www.cdip.ch/dyn/11926.php>.

<sup>29</sup> Pour la liste complète : <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/fr/home/he/hautes-ecoles/hautes-ecoles-cantoniales/hes-hep.html>.



écoles pédagogiques » (Périsset Bagnoud, 2009, p. 52) délivrant un bachelor selon les accords européens de Bologne<sup>30</sup>. Ainsi, cet événement a « remis la question des savoirs à l'ordre du jour, notamment lorsqu'il s'est agi de construire les fondements de l'expertise professionnelle par la pratique réflexive et dans le contexte d'une formation en alternance » (p. 52). Enfin, ce n'est pas parce que les écoles normales ont été abandonnées dans les années 2000, que la question relative au lieu de formation le mieux à même de fournir des savoirs à l'enseignement a été enterrée (Lussi Borer, 2017). Le débat subsiste entre hautes écoles pédagogiques et universités, notamment en termes de délimitation de la nature des savoirs à mobiliser, par exemples ceux générés par les didactiques, les sciences de l'éducation ou encore issus de la pratique enseignante (Vanhulle, 2009).

Cette question de la nature et de la légitimité des différents savoirs convoqués dans la formation à l'enseignement n'est pas nouvelle (Buisse & Vanhulle, 2009 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Shulman, 1987). Pour illustrer le propos, nous mobilisons ici une analogie faisant référence à la création de la discipline des sciences de l'éducation. Dans leurs travaux traitant de cette dimension, Hofstetter et Schneuwly (2000) pointent la question de la pertinence sociale et scientifique des savoirs évoqués en regard de l'évolution des institutions de formation au fil du temps. Partant de leurs recherches historiques relatives à la création des sciences de l'éducation, ces auteur-es démontrent que « c'est précisément dans le contexte de la formation des formateurs, des enseignants d'abord que naît et se développe le champ disciplinaire des sciences de l'éducation, champ comprenant des institutions dédiées à la production de savoirs problématisant les phénomènes éducatifs » (2000, p. 196). Dans la continuité et s'appuyant sur Rey (2006), Hofstetter et Schneuwly (2000) relèvent l'existence d'espaces sociaux proposant des savoirs de nature différente sous forme de dispositifs

curriculaires mis sur pied dans diverses formations professionnelles, relevant de métiers liés à la production (agriculteur, architecte, navigateur, ingénieur, etc.) ou à l'humain (médecin, éducateur, formateur). [...] Ce qui constitue le trait distinctif desdits systèmes est le fait d'instituer des espaces spécifiques pour apprendre, rompant avec la logique de mimétisme en situation (p. 196)

---

<sup>30</sup> <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/fr/home/he/hautes-ecoles/processus-de-bologne.html>.

notamment sous forme de compagnonnage. Ainsi, selon ces auteur-es, le changement des types de dispositifs de formation génère la production de savoirs de natures différentes. Hofstetter et Schneuwly (2000) ajoutent que l'appréhension et la description de « l'évolution de la production de savoirs dans le champ des sciences de l'éducation implique de problématiser les rapports entre profession et discipline » (p. 197) ou pour le dire autrement, nécessite de problématiser la pertinence sociale, scientifique et la légitimité des savoirs mobilisés dans les espaces sociaux constitutifs des formations à l'enseignement. Or, l'existence de ces différents espaces de formation contribue à mettre une distance entre les différents savoirs et les acteurs de l'alternance à l'enseignement (Baudrit, 2011). Il est par exemple ardu d'inscrire de manière cohérente le suivi des stagiaires, entre établissements scolaires et institutions de formation académique, défini comme une association manquée ou *lose coupling* par Pajak (2001). De plus, dans ces différents espaces se côtoient des protagonistes assumant des rôles spécifiques, « d'un côté, des personnes dont le travail rémunéré est de former autrui ; de l'autre, des personnes pour lesquelles du temps est en principe à disposition pour apprendre, pour se former » (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p. 196).

Cet exposé ayant brièvement présenté les changements liés aux lieux de formation permet de mettre en exergue la question de la nature des savoirs à convoquer dans l'enseignement. Cette thématique s'invite d'ailleurs régulièrement dans la littérature scientifique (Buyse & Vanhulle, 2009 ; Hofstetter & Schneuwly, 2000 ; Shulman, 1987 ; Vanhulle, 2009). Ainsi, la tension générée par les types de savoirs à convoquer (ou non) dans les différents contextes de la formation à l'enseignement engendre des rapports parfois troublés entre protagonistes (Baudrit, 2011), que ce soit du côté des formateurs, des enseignants, des chercheurs et des étudiants-stagiaires, car l'articulation des savoirs d'expérience avec ceux issus de l'institution peut créer des résistances de part et d'autre. À ce sujet, certain-es auteur-es traitant de la question du mentorat parlent de « dilemmes du tutorat » (Chaliès *et al.*, 2009 ; De Simone, 2021a ; Miusset, 2017) inhérents notamment à cette question des savoirs mobilisés dans les échanges discursifs entre mentor-es et étudiant-es. Ces tensions ne sont pas sans conséquences sur les stagiaires, puisque dans le contexte de l'alternance, il est laissé à l'étudiant le soin de construire des liens entre savoirs de référence académique, issus de recherches et ceux issus de la pratique ou de l'expérience (De Simone, 2016). Implicitement, ce constat rejoint la perspective de la formation des adultes évoquée plus

haut, qui dévolue aux étudiants la mobilisation autonome de ressources qu'ils auraient à disposition. Ce pari est parfois atteint par les étudiant·es ayant déjà acquis l'usage volontaire de certains outils, mais concernant les novices moins autonomes, il n'est pas simple pour ces profils de s'y retrouver (Clerc-Georgy, 2013). Il arrive également que ce qui est vécu sur le lieu de stage n'ait pas de rapport direct avec les savoirs de référence enseignés en institution (Baudrit, 2011) pouvant, dans le pire des cas, aboutir à un clivage entre savoirs théoriques et savoirs pratiques.

Dans la continuité de ces constats, la présente recherche s'inscrit donc dans la volonté de proposer une articulation entre les différents savoirs mobilisés dans les différents lieux de formation. Pour répondre à cet objectif, l'analyse des échanges discursifs entre formateurs et stagiaires fournira des traces de la nature des savoirs convoqués dans les entretiens (Balslev, Dobrowolska, Mosquera Roa et Tominska, 2015; Balslev, 2016a, 2016b; Vanhulle, 2009). Dans le prolongement de recherches antérieures (De Simone, 2016, 2019), cette étude souhaite également mettre en lumière la présence ou l'absence d'éléments réflexifs à propos des conditions dans lesquelles sont évoqués les savoirs issus des différents lieux de formation. Ce dernier point fait notamment allusion à la mise en œuvre de dispositifs d'alternance sous forme intégrative<sup>31</sup> qui faciliterait la collaboration et la circulation des savoirs entre les différent·es intervenant·es de la formation (Golhen, 2005). Cette controverse relative à la circulation des savoirs entre protagonistes pourra notamment être éclairée par l'analyse de l'évolution des contenus d'entretiens menés à trois temps différents dans le cadre des *Mentoring Conversation Studies* (De Simone, 2021b).

## **Nature des savoirs mobilisés dans la formation à l'enseignement en alternance**

Ce sous-chapitre focalise l'attention sur la difficulté à identifier, dans la littérature scientifique, la présence de consensus quant à la nature des différents savoirs mobilisés dans la formation à l'enseignement en alternance. Dès lors, une présentation relativement hétérogène constitue le contenu de cette partie.

---

<sup>31</sup> Les principales formes de l'alternance à l'enseignement sont définies dans le cadrage théorique (chapitre 2).

Commençons par un premier apport emprunté aux travaux de Lussi-Borer (2017) pour qui les savoirs de la formation à l'enseignement sont notamment constitués de connaissances issues de différentes disciplines, mais également de techniques et de façons de transmettre ces savoirs disciplinaires. Cette auteure reprend également la définition de Hofstetter et Schneuwly (2009) traduisant les savoirs pour enseigner comme des

savoirs portant sur l'objet du travail de l'enseignant (l'élève, ses connaissances, son développement, les modes d'apprentissage, etc.), sur les manières d'enseigner (méthodes/manuels, démarches, dispositifs, découpages des savoirs à enseigner, modalités d'organisation, de gestion et d'évaluation) et sur l'institution qui définit le champ d'activité professionnelle de l'enseignant (plans d'études, instructions, finalités, structures administratives et politiques, etc.) (p. 161).

De leur côté, Hofstetter et Schneuwly (2000) associent intrinsèquement le terme « savoir » à trois catégories régulièrement mentionnées dans les institutions de formation en alternance : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ces auteur-es font également référence « au *scire* latin auquel Comenius se réfère en l'explicitant par les deux mots allemands correspondant *wissen* [savoir] et *können* [savoir-faire ou pouvoir] » (2000, p. 196). Dans leurs travaux, ils mettent ainsi en évidence que dans les métiers à l'enseignement et à la formation, la fonction principale est de former autrui dans le cadre « des institutions spécialisées à cet effet, à travers des dispositifs variés, afin de permettre à des personnes de se former » (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p. 1). Dans la continuité, ces auteur-es traduisent le verbe « former » par le fait de « donner forme, façonner, arranger et instruire » (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p. 1). Dans cette perspective, le fait de former nécessite que le sujet soit entre autres instruit à propos de nouvelles connaissances ou stratégies, dans le but « de développer, à travers des savoirs, de nouveaux modes de penser, de parler et communiquer, d'agir en transformant le rapport à ses propres processus psychiques » (2000, p. 6). Ce dernier point s'adosse donc à la perspective vygotskienne préconisant des phases de guidage relatives à la transmission d'un savoir ou d'un concept scientifique sous forme d'activités partagées entre un-e expert-e et des novices, puis sous forme individuelle, impliquant des moments dans lesquels chaque novice reprend à son compte l'usage des spécificités du savoir étudié.

Dans la continuité de la clarification des enjeux liés aux types de savoirs mobilisés dans le contexte de la formation à l'enseignement, encore faut-il

identifier la nature de ces savoirs. À ce propos, différentes références sont convoquées. Ainsi, depuis plus de 30 ans, il existe une typologie encore influente aujourd'hui empruntée aux travaux de Shulman (1987) recensant sept catégories de savoirs dédiés à l'enseignement. Ces catégories sont constituées des éléments suivants : la connaissance des contenus disciplinaires, le savoir pédagogique du contenu, le savoir sur le curriculum, le savoir concernant les apprenants, le savoir ayant trait aux contextes éducatifs, le savoir portant sur les finalités éducatives et le savoir qui est le propre de la profession (1987, p. 8). Cette liste fait référence autant aux apprentissages des élèves qu'à la gestion de classe ou aux fondements de l'éducation et aux caractéristiques d'un établissement scolaire. Actuellement et malgré la proposition relativement complète de Shulman, cette proposition n'est pas acceptée de manière consensuelle par l'ensemble de la littérature scientifique portant sur cet objet. Pour illustrer le propos, prenons comme exemple les savoirs issus de l'expérience et de la pratique nommés ainsi par Vanhulle (2009) qui sont abordés comme des « savoirs tacites » par Schön (1994) ou associés à des « schèmes d'action » et des « compétences » par Perrenoud (1999). Afin de clarifier l'origine dont sont issues ces différentes définitions, il est utile de préciser dans les grandes lignes où se situent ces deux auteurs. Ainsi, du côté de Schön, dont les travaux visent la construction d'une épistémologie de l'agir professionnel afin de comprendre comment les professionnels pensent lorsqu'ils sont en action, l'auteur identifie les caractéristiques du praticien réflexif constituées de savoirs implicites, tacites ou cachés structurant à l'insu du sujet son agir professionnel (Schön, 1994, 1996). Perrenoud (1999) utilise le concept de schème d'action en faisant implicitement référence à un concept piagétien issu de la perspective constructiviste, puis lorsqu'il utilise le terme de compétences, cet auteur fait notamment référence aux travaux de Le Boterf (1994) relatifs à l'approche par compétences et du savoir agir par l'identification de familles de situations. Là encore, il existe une absence de références communes quant à une même catégorie de savoirs issus de la pratique enseignante.

Dans la continuité de la difficulté à identifier la nature des savoirs présents dans les recherches scientifiques, prenons une nouvelle catégorie issue de la littérature. Ainsi, des auteurs comme Rey (2006) et Bourdoncle (2000) mobilisent dans leurs travaux une catégorie de savoirs nommée « savoirs professionnels ». Pour Rey (2006), les savoirs professionnels sont constitués de pratiques sociales mises en œuvre dans les différents contextes professionnels. De son côté, Bourdoncle met en exergue

le postulat que pour contribuer à la professionnalisation de l'activité, les savoirs professionnels

doivent être relativement abstraits et organisés en un corps codifié de principes ; être applicables aux problèmes concrets ; être crédibles quant à leur efficacité (même s'ils ne sont pas réellement efficaces) ; être en partie créés, organisés, transmis et, en cas de conflits, arbitrés en dernière instance par la profession elle-même, notamment par ses enseignants-chercheurs universitaires ; être enfin suffisamment sophistiqués pour ne pas être aisément accessibles à l'homme ordinaire, ce qui confère au groupe professionnel une espèce de mystère (2000, p. 123).

Dès lors, cette catégorie intrinsèquement constituée de pratiques sociales pourrait potentiellement inclure la majorité des savoirs de la typologie de Shulman (1987). Par exemple, les savoirs concernant les apprenants sont, pour une grande partie, issus de pratiques sociales de référence. Dans la continuité de la référence aux pratiques sociales, du point de vue historico-culturel, un savoir n'existe pas en tant que tel, il est le fruit d'une activité humaine et résulte des réflexions menées par un collectif ou une communauté ayant négocié et défini ce qui peut être stabilisé temporairement (Clerc-Georgy, 2013). Le statut provisoire du savoir est donc constitutif de la dynamique dans laquelle s'inscrit sa construction et traduit par nature le résultat de pratiques sociales, historiquement et culturellement situées.

Les différentes catégorisations de savoirs présentées dans cette partie témoignent de la variété des conceptions présentes dans la littérature et rendent explicite la mobilisation de champs épistémiques relativement larges en fonction des auteurs. Ce constat vient renforcer celui déjà évoqué plus haut quant à la difficulté d'avancer une définition acceptée par l'ensemble des chercheur·es en la matière. Dès lors et à l'aune de ces apports, il s'agit de sélectionner des auteurs pouvant être mobilisés. Les apports de Shulman (1987) semblent pertinents, mais les catégories issues de cette typologie sont trop nombreuses pour être utilisées telles quelles. Les savoirs professionnels (Rey, 2006) paraissent trop généraux pour pouvoir être pris en compte. Ainsi, les travaux empruntés à Vanhulle (2009), ainsi que ceux d'Hofstetter et Schneuwly (2009), s'adosant à la perspective vygotskienne, proposent deux catégories de savoirs directement en lien avec le contexte de la formation à l'enseignement. Pour la présente recherche, il est dès lors cohérent de mobiliser ces références préconisant le regroupement des savoirs « à enseigner » et ceux « pour enseigner ». D'ailleurs, Bourdoncle (2000) estime que « c'est sur

les savoirs pour enseigner que repose la professionnalisation des enseignants » (p. 123). Ainsi, cette catégorisation se révèle prometteuse pour mettre en lumière la nature des savoirs mobilisés par les formatrices et les formateurs dans leurs entretiens avec les stagiaires.

## Savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner

Selon Hofstetter et Schneuwly (2009), les **savoirs à enseigner** sont constitués de savoirs disciplinaires. Cette catégorie de savoirs concerne l'activité du formateur-enseignant qui transforme et didactise des objets d'enseignement disciplinaires, afin de les mettre en scène dans des activités scolaires, pour qu'ils deviennent des objets d'apprentissage accessibles aux élèves (Hofstetter & Schneuwly, 2009, 2000 ; Vanhulle, 2009, 2015). Cette classification peut être mise en lien avec les deux premières catégories de savoirs issues de la typologie de Shulman (1987) : les connaissances portant sur les contenus disciplinaires et les savoirs issus du curriculum.

Concernant les **savoirs pour enseigner**, les travaux de Balslev (2016a), Hofstetter et Schneuwly (2009) et Vanhulle (2009, 2015) distinguent les connaissances relatives aux publics à former, aux prescriptions, aux plans d'études, ainsi qu'aux finalités de formation inhérentes à chaque champ d'activité professionnelle. Prenant en considération ces différentes connaissances, Vanhulle (2009) propose de subdiviser les savoirs pour enseigner en trois sous-catégories<sup>32</sup> : de référence académique relevant notamment de la recherche en sciences de l'éducation ; de référence institutionnelle relevant des prescriptions ; des savoirs issus de la pratique et de l'expérience enseignante. Dans cette perspective, quatre catégories de savoirs pour la formation à l'enseignement en alternance sont identifiées :

- les savoirs à enseigner ;
- les savoirs pour enseigner de référence académique ;
- les savoirs pour enseigner de référence institutionnelle ;
- les savoirs issus de l'expérience et de la pratique.

---

<sup>32</sup> En fonction de la grille ADAP, voir les travaux de Vanhulle notamment.

Cette typologie<sup>33</sup> constituée grâce aux travaux de Hofstetter et Schneuwly (2009), Vanhulle (2009) et Balslev (2015, 2016a, 2016b) représente une entrée pertinente pour identifier la nature des savoirs mobilisés par les mentor-es dans leurs entretiens avec les stagiaires. En effet, ces échanges fournissent potentiellement des indices quant aux différents savoirs qu'un novice peut acquérir et dont il pourrait faire usage durant la formation à l'enseignement en alternance. À ce propos, les entretiens fournissent des moments où les étudiants peuvent discuter de leurs difficultés, dans le fait de mobiliser ou non différents savoirs acquis sur le lieu de stage et en institution (Balslev, 2016b ; Boudreau, 2001 ; Golhen, 2005 ; Timperley, 2011). Ce constat répond donc favorablement à l'approche historico-culturelle dans laquelle les contenus des échanges discursifs sont considérés en tant qu'outils médiateurs de l'inter- vers l'intrapsychique (Vygotskij, 1934/1997) du novice. En effet, Vygotskij (1934/1997) défend la thèse selon laquelle l'expert doit prendre en charge une partie de l'apprentissage que le débutant doit s'approprier au travers de médiations mises en œuvre entre formateur et novices, durant des activités partagées de manière interpsychique. Dans cette perspective, un novice ne peut s'approprier des apprentissages nouveaux que si quelqu'un les lui expose et lui explique leurs usages au travers d'activités partagées soutenant l'appropriation conceptuelle. Cette phase collective est petit à petit remplacée par une appropriation individuelle. Ce double mouvement collectif et individuel constitue la double médiation<sup>34</sup> (Schneuwly, 2012).

Comme évoqué plus haut et nous appuyant sur les travaux de Balslev (2016), Hofstetter et Schneuwly (2009) et Vanhulle (2009), les savoirs mobilisés au travers des différentes médiations de l'expert-e peuvent être de sources variées et se présentent sous différentes formes. Ainsi, il peut s'agir d'outils académiques (savoirs issus de recherches), issus du terrain (savoirs de l'expérience), des savoirs dépendant du prescrit (plans d'études, référentiel de compétences professionnelles HEP, échelles descriptives, directives, etc.) ou des savoirs issus des disciplines scolaires (savoirs à enseigner). Ces apports semblent dès lors prometteurs pour mettre en lumière la nature des outils mobilisés dans les médiations langagières entre mentor-es et stagiaires.

---

<sup>33</sup> Pour diminuer un effet de répétition dans le texte, les types de savoirs sont présentés de manière détaillée dans la partie dédiée à la méthodologie, afin d'illustrer comment le codage des données s'est effectué.

<sup>34</sup> Ce concept est défini dans le chapitre 4.



## Chapitre 2

### Enjeux épistémiques liés aux différentes formes d'alternance

Comme évoqué en introduction, le concept d'alternance renvoie à deux pôles. Le premier se situant dans le « terrain », orienté vers l'agir où se déroule le stage pratique, et le second prenant place au sein de l'institution de formation, dirigé vers l'acquisition de savoirs et l'analyse de pratiques (université ou haute École). Merhan, Ronveaux et Vanhulle (2007) précisent que ces différents espaces sociaux présentent des logiques de formation différentes et complémentaires. Par ailleurs, dans les contextes francophones, il existe « des spécificités culturelles et sociales, dont les enjeux, les buts et les normes institutionnelles varient » (Chaubet *et al.*, 2018, p. 3). À cela s'ajoute un éventail de types d'alternance présents dans la littérature qui peuvent être juxtapositif, intégratif, fusionnel, intentionnel, émergent ou encore associatif (Merhan *et al.*, 2007).

Selon Chaubet *et al.* (2018), « Le terme d'alternance prend aujourd'hui des significations très diverses » (p. 7). Ce premier constat également évoqué par d'autres auteurs, notamment Hofstetter et Schneuwly (2020), nous pousse à présenter les caractéristiques partagées par l'ensemble des chercheur-es s'intéressant à ce concept. Ainsi, de la revue de littérature effectuée à propos de la question de l'alternance (Chaliès *et al.*, 2009 ; Chaubet *et al.*, 2018 ; Clenet et Demol, 2002 ; Maubant, 2014 ; Merhan *et al.*, 2007) émergent trois caractéristiques de manière systématique : une modalité de formation se déroulant dans des temps et des lieux géographiques différents ; un système largement mobilisé dans différents champs professionnels (éducation, santé, métiers industriels et/ou artisanaux) ; enfin, des alternants interagissant au sein d'alternance de « nature spécifique [...], qu'elle soit nommée ou non » (Chaubet *et al.*, 2018, p. 8).

## Croyances relatives à la formation en alternance

Face aux différents lieux de formation inhérents à l'alternance, il est tentant de tomber dans le piège d'une représentation clivée entre la pratique d'un côté et la théorie de l'autre. Comme déjà évoqué en introduction, dans le milieu enseignant, il existe une *doxa* largement répandue soutenant le fait que l'agir précède la réflexion, et que c'est sur le lieu du stage que l'on apprend à enseigner (Lessard & Bourdoncle, 2002). Cette croyance dont la véracité reste à vérifier, répond favorablement au célèbre proverbe affirmant que « c'est en forgeant que l'on devient forgeron » induisant l'idée qu'il suffirait de pratiquer pour acquérir des compétences professionnelles. Lessard et Bourdoncle (2002) ont d'ailleurs également contribué à la propagation de cette stigmatisation praxéologique, selon laquelle les compétences s'élaborent en stage, notamment par répétition et modélisation avec les formateurs de terrain accueillant les stagiaires. Merhan *et al.* (2007) nomment ce type d'alternance « modèle acculturateur faisant avant tout la part belle à l'immersion sur le terrain » (p. 11). Cette vision consistant à considérer l'alternance de manière dichotomique, avec la théorie d'un côté et la pratique de l'autre, renvoie à une conception hiérarchique de la formation. Or, effectuer des stages ne suffit pas à garantir le développement du formé (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987). Aujourd'hui, et même si le clivage peut perdurer ici et là, la perspective séparatiste entre pratique et théorie devrait être dépassée pour favoriser l'identification de points communs (Chaubet *et al.*, 2018), même si les liens restent compliqués à entretenir dans la durée (Balslev, 2021). En fonction des contextes, l'organisation des différents modèles de l'alternance « peut aller de la coexistence pure et simple à l'articulation la plus cohérente possible » (Merhan *et al.*, 2007, p. 12). Latour (2011) préconise d'abandonner cette hiérarchisation clivante car, selon lui, la pratique n'a pas de contraire et « désigne la totalité des activités humaines » (p. 133). Ainsi, pour l'auteur, il existe une réciprocité intrinsèque entre pratique et théorie.

## Conceptions épistémiques de la formation en alternance

Pour Merhan *et al.* (2007), les différentes natures d'alternance – présentées plus loin – sont dépendantes des différentes épistémies préconisées volontairement ou non par les protagonistes de l'alternance. Ces

chercheur-es précisent que certaines conceptions de la formation, comme la perspective du *learning by doing* (Dewey) du praticien réflexif de Schön ou encore plus globalement de la formation des adultes, auront des conséquences différentes sur la nature des alternances mises en œuvre. Dans la continuité, Maubant ajoute « qu'il est important d'identifier ses fondements idéologiques et politiques, ses conditions socioculturelles d'émergence et de développement, ses contextes, ses territoires et ses temporalités, [...] ses acteurs, qu'ils soient professionnels de l'intervention éducative ou apprenants, ses intentions et objectifs » (2014, p. 30).

Par ailleurs, l'alternance dans la perspective de la formation des adultes se situe dans la continuité du *lifelong learning* (Aspin & Chapman, 2007) et ne relève pas de la formation initiale. Dans cette perspective, le soin d'articuler les différentes logiques présentes sur les deux lieux de formation est dévolu au formé, pariant sur le fait que l'individu aura les ressources affectives et cognitives pour intégrer une réflexion favorable à un agir adéquat et réfléchi en s'appuyant notamment sur les compétences et outils acquis antérieurement (De Simone, 2021b). Un autre exemple illustre le propos, dans la perspective de l'éducation nouvelle inspirée de Rousseau où l'activité du sujet est tournée vers la valorisation de « la nature et du travail comme une nouvelle culture du sujet centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant » (Maubant, 2014, p. 29). Dans ce contexte, ce sont les besoins du sujet qui guideraient la temporalité de l'alternance et non un référentiel externe, présentant par exemple des compétences à entraîner ou des objectifs à atteindre.

De plus, le fait de mobiliser la notion de compétence indique la présence d'une référence spécifique, alors que le fait de considérer l'appropriation de savoirs et leur usage en situation pointe un autre arrière-fond épistémique (De Simone, 2021b). En effet, la notion renvoyant aux compétences est notamment empruntée aux travaux de Le Boterf (1994) ou encore à Gerard (2009) qui proposent par exemple de répartir les compétences en familles de situation. La seconde renvoie à la perspective historico-culturelle de Vygotskij et des travaux de recherche en psychologie, dans lesquels le langage, l'appropriation et l'usage volontaire des savoirs avec l'aide d'autrui tiennent une place centrale dans les échanges entre protagonistes. Ainsi, « les références utilisées reflètent des caractéristiques divergentes de l'alternance, focalisées sur un sujet qui entretient des rapports au réel immédiat ou, au contraire, médiatisés, qui se construit selon [...] les interactions au cœur des réalités avant tout socio-culturelles » (Merhan *et al.*, 2007, p. 14). C'est pourquoi en fonction des

logiques épistémiques adoptées de manière consciente ou non, la nature de l'alternance mobilisée poursuivra des enjeux différents.

## Différents types d'alternance et enjeux sous-jacents

Balslev (2021) relève également l'existence de différents modèles. Généralement, « on reconnaît trois types d'alternance, dont chacun se caractérise par une interdépendance plus ou moins intense entre les deux lieux de formation : juxtapositive, associative et intégrative » (p. 13). L'alternance juxtapositive se traduit par le fait de superposer des éléments de la formation les uns avec les autres sans articulations explicites, constituées de lieux indépendants (Balslev, 2021). Ces programmes de formation sont présentés de manière linéaire et s'appuient sur une perspective non coordonnée entre les différents acteurs, les savoirs issus du terrain et ceux provenant de l'institution (Chaliès *et al.*, 2009). Ce dispositif juxtapositif est vécu par les étudiants en formation comme une suite de cours sans liens apparents (Chaliès *et al.*, 2009). Les allers-retours entre les cours en institution et la réalité de la vie professionnelle ne sont pas perçus comme pouvant potentiellement éclairer un élément sous un jour nouveau. L'étudiant-e passe ainsi d'un milieu de formation à l'autre sans articulations explicites. Plusieurs risques sont liés à ces constats : engendrer un rapport prescriptif entre institution et terrain, renforcer une vision hiérarchique et clivée des différents lieux de formation, enfin, générer un rapport utilitariste au savoir (Clerc-Georgy, 2013). Dans ce contexte, la gageure de la dévolution des liens entre les différents lieux de formation par les novices se révèle aléatoire en fonction des sujets (De Simone, 2021b).

Le deuxième modèle évoqué, l'alternance associative s'inscrit dans un « modèle acculturateur faisant la part belle à l'immersion dans le terrain » (Merhan *et al.*, 2007, p. 11). Dans ce contexte également, la dévolution des liens entre les différents lieux de formation est à la charge des novices, laissés au hasard des circonstances (De Simone, 2021b). En effet, cette perspective, même si elle propose un lieu de stage aux formé-es, ne génère aucun partenariat réciproque concernant les objectifs et contenus de formation entre institution et lieu de formation pratique (Balslev, 2021).

Ainsi, pour tenter de palier au piège d'un empilement des apports de chaque lieu de formation sans articulation entre eux, différents auteurs, comme Balslev (2021), Chaubet *et al.* (2018), Golhen (2005), ou encore

Merhan *et al.* (2007) proposent de penser la formation des futurs enseignants sous une forme plus intégrative. « Ce dernier type d'alternance est celui qui domine dans les formations à l'enseignement actuelles et est le plus propice au développement professionnel, mais également le plus complexe puisqu'il implique des collaborations et des négociations entre des acteurs d'institutions différentes » (Balslev, 2021, p. 14). De plus, « la formation en alternance qui vise une maîtrise et une culture spécifiques sort les étudiants d'un modèle disciplinaire, académique et constitue une difficile mise à l'épreuve de leur identité faite de résistances, d'ambivalence et d'efforts pour construire de nouveaux repères » (Merhan *et al.*, 2007, p. 228). Ainsi, pour les étudiant-es, dans ce contexte où se côtoient différentes réalités, l'identification des différents enjeux ne va pas de soi.

La nature de ce troisième modèle d'alternance repose sur le postulat que l'action éducative s'articule autour d'un réseau de partenaires, dans lequel il existerait des échanges réguliers entre les différents temps et lieux de formation (Golhen, 2005). Dans ce contexte, des situations réelles seraient créées entre lieux de formation « pour mieux comprendre ce qu'on appelle théorie d'un côté et pratique de l'autre, avec l'idéal sous-jacent que les deux s'éclairent mutuellement » (Chaubet *et al.*, 2018, p. 1). La nature d'un dispositif d'alternance intégrative à l'enseignement se caractérise donc par une articulation entre institution de formation et établissements scolaires qui accueillent l'étudiant-e. Dans ce contexte, les modalités de formation devraient favoriser l'articulation des savoirs entre formatrices et formateurs de terrain et d'institution – considérés alors comme collègues – pour développer la posture professionnelle des futur-es enseignant-es et soutenir les apprentissages des élèves (De Simone, 2021b). À ce propos, Balslev précise explicitement qu'« une formation en alternance intégrative vit grâce aux formateurs et formatrices » (2021b, p. 14).

Or, différents auteurs traitant de la question de la formation en alternance, tels que Chaliès *et al.* (2009), Cochran-Smith (2003), Golhen (2005) ou encore Pajak (2001), relèvent que, dans les faits, les dispositifs de formation en alternance réunissent peu les formatrices et les formateurs de terrain avec celles et ceux de l'institution. Une analyse détaillée des contenus proposés aux futur-es enseignant-es et de leurs retombées laisse apparaître une cassure entre, d'une part, le programme de formation des enseignant-es élaboré et mis en œuvre à l'université et, d'autre part, l'organisation des savoirs dans les écoles (Cochran-Smith, 2003 ; Schepens, Alterman & Van Keer, 2007). Ce constat réalisé durant la

première décennie du 21<sup>ème</sup> siècle semble toujours d'actualité, du moins dans le contexte vaudois (Suisse romande). Il se traduit notamment par un manque d'articulation entre la manière dont les savoirs sont exprimés et mobilisés au sein des différents lieux de formation des étudiant-es (Merhan *et al.*, 2007) ainsi que par l'absence de collaboration systématique entre formatrices et formateurs de terrain et d'institution. « Il n'existe que peu de liens réels entre la HEP Vaud et le terrain, les formateurs de l'institution ne visitant que rarement les étudiants dans les classes de stage et, lorsqu'ils le font, les formateurs de terrain ne sont pas forcément présents » (Breithaupt & Clerc-Georgy, 2018, p. 132).

Bien que les descriptifs de formation de la HEP Vaud<sup>35</sup> annoncent poursuivre un modèle d'alternance intégratif, c'est plutôt le modèle juxtapositif qui domine puisque l'étudiant-e passe d'un milieu de formation à l'autre sans que les liens soient explicités (Golhen, 2005) de manière régulière. Par conséquent, institution et terrain dévoluent majoritairement aux stagiaires la responsabilité d'articuler les différents outils de formation, ainsi que les stratégies pour s'adapter aux enjeux visés par les différents espaces.

Pour nuancer ce constat, d'aucuns rappelleront qu'il existe des dispositifs d'analyse de pratique<sup>36</sup>, où la « finalité principale est de ramener les situations de travail dans la formation. Le format le plus fréquent consiste à demander aux étudiants d'analyser des situations vécues en mobilisant des éléments théoriques, notamment dans des textes réflexifs » (Balslev, 2021, p. 14). Or, ces dispositifs n'assurent pas que les formatrices et formateurs engagés par l'institution réussissent à faire dialoguer les différents apports issus du terrain avec ceux issus de l'institution, ce d'autant que dans ces moments d'interactions avec les stagiaires, les formatrices et formateurs issu-es du terrain sont absent-es des échanges. Pour le dire autrement, il n'existe pas d'accompagnement coordonné d'un lieu à l'autre. Il n'est dès lors pas du tout évident pour les stagiaires de saisir les gestes professionnels exigés par le métier enseignant, et d'articuler les apports du terrain avec ceux de l'institution, notamment concernant

---

<sup>35</sup> Voir les descriptifs de formation à l'enseignement sur le site de la HEP Vaud : <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud.html>.

<sup>36</sup> Ce dispositif est constitué de séminaires d'intégration animés par des formateurs ayant des profils différents. En effet, ces intervenants ont suivi des formations diverses, notamment de psychologue, d'enseignant, de formateur d'adultes, de chercheur, etc.

les éléments non visibles de l'enseignement relatifs aux apprentissages et au développement des élèves (Beckers, 2007 ; Durand, 2002). Même si l'analogie paraît quelque peu réductrice, c'est un peu comme si les élèves devaient découvrir seul-es les enjeux liés à l'apprentissage des stratégies métacognitives. Il n'est pas certain qu'ils/elles y parviennent dans un temps raisonnable.

Pour terminer et comme évoqué précédemment, il existe des conceptions épistémiques diverses de l'alternance chez les formatrices et les formateurs issu-es du terrain ou de la HEP. Dès lors, des rencontres organisées de manière récurrente auraient peut-être le mérite de rendre explicites les enjeux de formation mobilisés de manière volontaire (ou non) par les sujets de l'alternance. Enfin, même si dans les discours, la modalité d'alternance intégrative est défendue, aucun texte ne clarifie les modalités de la nature de cette alternance de manière officielle (Breithaupt & Clerc-Georgy, 2018).





## Chapitre 3

### Postures de tutorat et de mentorat

Pour identifier les caractéristiques des postures de tutorat et de mentorat, il semble fondamental de débiter ce chapitre par un bref historique des différentes dimensions présentes lorsqu'il est question de postures endossées pour accompagner et guider un novice. Ainsi, à l'origine, la notion de posture désigne l'attitude, la tenue et la position du corps (Mulin, 2014). « Dans le domaine de la sculpture, la posture est une question de stature, de maintien de la personne ou de l'objet sculpté qui de figé devient dynamique et exprime un mouvement » (De Ketele, 2014, p. 80). Dès lors, symboliquement, la posture est le fait d'exprimer une position ou une attitude sociale en mouvement (Mulin, 2014), par exemple dans un contexte professionnel spécifique.

Les postures de tutorat et de mentorat à l'enseignement sont donc constituées de manières de penser, d'agir et de concevoir le métier en fonction du contexte enseignant dans lesquelles elles sont exprimées par les formatrices et les formateurs. Ainsi, depuis les années 90, une large littérature notamment francophone et anglophone a montré les différentes manières de nommer les protagonistes encadrant la formation en alternance des futur-es enseignant-es. Selon les régions et les pays, les termes varient. Rien qu'en Suisse romande, il existe différentes manières de nommer une formatrice et un formateur de terrain accueillant les futur-es enseignant-es. Le tableau 1a. présente les différentes dénominations en fonction des régions francophones occidentales.

**Tableau 1a. Substantifs utilisés pour nommer les formatrices et les formateurs selon les régions francophones**

Pays ; – région	Terrain – établissement scolaire	Institution de formation	Étudiants
Suisse – canton de Vaud	Praticien formateur (PraFo ou PF) – HEP Vaud	Professeur formateur transversal (ProFo trans.) Professeur formateur didactique (ProFo did.)	Étudiant-stagiaire
Suisse – canton Valais	Praticien formateur (PF) – HEP Valais	Superviseur Mentor	Étudiant-stagiaire
Suisse – canton de Genève	Formateurs de terrain (FT) – Uni Genève	Superviseur	Étudiant-stagiaire
Suisse – cantons Berne, Jura et Neuchâtel	Formateur d’enseignant en établissement (FEE) – HEP BeJuNe	Formateur universitaire	Étudiant-stagiaire
France	Enseignant maître formateur (EMF) Maître d’accueil temporaire (MAT)	Formateur universitaire ou mentor	Professeur-stagiaire
Québec	Enseignant associé (EA)	Superviseur universitaire	Étudiant-stagiaire
Belgique	Maître de stage	Superviseur (formatif) Professeur visiteur (certifie les compétences)	Étudiant-stagiaire

Remarque : le masculin est utilisé sans volonté de discrimination. Simplifie la rédaction du tableau.

Sans présenter de liste complète, De Ketele (2018) relève près de 25 expressions pour définir les protagonistes pouvant intervenir auprès de novices : « tuteur, accompagnateur, superviseur, coach, etc. » (p. 19). En lien avec les actions constitutives de ces fonctions, il évoque les nombreuses notions existant sans pour autant les présenter de manière exhaustive : « aide, conseil, guidance, etc. » (p. 19). Enfin, le tableau suivant présente les désignations selon différentes recherches scientifiques issues de plusieurs pays entre 1991 et 2014. L’extrait ci-dessous (tableau 1b.) tiré des travaux de Hoffman *et al.* (2015) rend visible la variété des noms attribués à la fonction de « formateur de terrain », de « tuteur » ou de « mentor » au niveau francophone, anglophone, turc et israélien.

**Tableau 1b. Dénominations des formations et des dispositifs de formation à l'enseignement en Occident (Hoffman et al., 2015, extrait issu des pages 103–104).**

<b>Citation</b>	<b>Term(s) used for the cooperating teacher</b>	<b>Term(s) used for the preservice teacher</b>	<b>Term(s) used for the verbal “interactions” that were studied</b>	<b>Use coaching and mentoring</b>	<b>Pays</b>
Alcan (2010)	Cooperating teacher; supervisor; mentor	Preservice teacher	Supervisory conference; post-lesson conference	Mentoring	Turkey
Ben-Peretz (1991)	Cooperating teacher; tutor	Student teacher; trainee	Supervisory conference; conference	Mentoring and coaching	Israel
Bradbury (2008)	Mentor	Intern	Follow-up conferences; conversations	Mentoring	USA
Bullough <i>et al.</i> (2002)	Mentor	Preservice teacher	Planning sessions; conferences	Mentoring	USA
Cameron (1997)	Teacher	Student teacher	Support roles and challenge roles	Mentoring and coaching	UK
Carrol (2005)	Mentor teacher; collaborating teacher	Teacher intern	Planning sessions; debriefing sessions.	Mentoring	USA
Chaliès <i>et al.</i> (2010)	Cooperating teacher	Preservice teacher	Training sequence	NO mentoring or coaching	France
Crasborn <i>et al.</i> (2008)	Mentor teacher	Student teacher	Mentoring dialogues	Mentoring and coaching	Netherlands
Crasborn <i>et al.</i> (2010)	Mentor teacher	Student teacher	Mentoring dialogues	Mentoring and coaching	Netherlands
Crasborn <i>et al.</i> (2011)	Mentor	Student teacher	Mentoring dialogues	Mentoring	Netherlands

Cet extrait est proposé pour illustrer la variété des termes utilisés dans le monde lorsqu'il est question d'accompagnement et de guidage de novices. Cet aperçu met ainsi en évidence les termes de « mentor » et « *mentoring* » convoqués de manière majoritaire par ces auteur-es (*mentor, mentor teacher, supervising mentor, mentoring*). Pour le reste des appellations et en fonction des recherches, d'autres expressions sont mobilisées, telles que « *class teacher, sponsor, associate, supervising, cooperative, collaborating teacher* » ou encore tuteur. En termes de fréquences d'utilisation, la notion de « mentor ou mentorat » l'emporte donc sur celle de tuteur ou d'enseignant associé.

## **Perspective historique des notions de tuteur et de tutorat**

Dans la continuité des éléments de contextes brièvement évoqués ci-dessus, il semble également utile de situer l'origine des notions de tutorat et de mentorat. Historiquement, en Europe, la notion de tuteur (ou tutorat) est issue du contexte scolaire et basée sur une aide entre élèves. Mohib (2014) explique que l'on doit cette pratique à Comenius (1592–1670) qui est « l'un des premiers [en Occident] à avoir mis en œuvre un véritable système d'accompagnement fondé sur l'entraide entre élèves » (p. 337). Par ailleurs, du point de vue étymologique, notamment en horticulture, le terme « tuteur » désigne une tige soutenant une plante au début de sa croissance. Cette métaphore empruntée à la botanique illustre de manière relativement explicite la posture pouvant être assumée par une tutrice ou un tuteur lors du parcours de formation d'un-e novice (Paul, 2020).

Aujourd'hui, dans le monde francophone, le terme de tutorat s'est banalisé et cette notion se confond avec mentorat ou coaching (Mohib, 2014). Elle dépasse sa vocation initiale qui consistait à placer un-e élève moins avancé-e, sous la tutelle d'un-e élève plus expérimenté-e. Cette perspective transposée au contexte de la formation à l'enseignement traduit la relation professionnelle entre deux personnes, dont le but est l'acquisition de savoirs par le tuteur, grâce au soutien du tuteur (Vivegnis, 2018). Ainsi, « le tuteur connaît bien le programme d'étude dans lequel est inscrit l'étudiant, le conseille et le guide » (Mohib, 2014, p. 338). Tuteur et stagiaire entrent par conséquent dans une relation les unissant de manière hiérarchique ou inégalitaire à certains moments et, égalitaire à d'autres. Le but poursuivi étant l'entraînement de l'autonomie

des futur-es enseignant-es jusqu'au retrait total du tuteur, lorsque les stagiaires peuvent intervenir seul-es auprès des élèves.

De son côté, Baudrit (2011) définit le tuteur comme la personne qui équipe les tutoré-es de savoirs et de savoir-faire. En effet, cet auteur a mené une recherche dans le cadre de la réalisation d'une formation continue à l'enseignement coopératif en Californie, dans laquelle des enseignant-es spécialisé-es en coopération ont fonctionné comme tuteurs-trices auprès de collègues néophytes à ce propos. Dans cette perspective, le tutorat reprend la logique scolaire initiale d'un sujet expérimenté ou plus spécialiste dans un domaine pour guider un-e novice. C'est d'ailleurs dans cette perspective qu'une formation postgrade au tutorat sous forme de CAS (*Certificate of Advanced Studies*) est offerte aux formatrices et aux formateurs de terrain vaudois<sup>37</sup>, afin d'accompagner les enseignant-es débutant-es travaillant dans les établissements scolaires. La certification de cette formation délivre le titre de « tutrice ou tuteur ». Ces personnes sont amenées à accompagner et guider les novices, notamment dans leur intégration au sein de l'établissement scolaire, mais sans évaluer leur pratique enseignante. Par analogie et comme déjà évoqué, ce dispositif transfère à l'adulte le modèle de tutorat entre élèves de Comenius par le fait que c'est un-e collègue plus expérimenté-e qui accompagne un-e collègue débutant-e.

## **Perspective historique des notions de mentor et de mentorat**

Le terme « mentor » est étymologiquement lié au personnage issu du récit de la mythologie grecque « l'Odyssée » attribué à Homère (né vers 800 et mort vers 740 avant J.-C.). Dans ce récit mythique, Ulysse, roi d'Ithaque participant activement à la guerre de Troie, confie l'éducation de son fils Télémaque à son ami Mentor. Des siècles plus tard (fin du 18<sup>ème</sup>), ce terme réapparaît dans la littérature française, grâce à Fénelon<sup>38</sup> précepteur du Duc de Bourgogne (petit-fils de Louis XIV) qui publie « Les aventures de Télémaque, fils d'Ulysse ». Ce roman destiné à

---

<sup>37</sup> Lien site HEP : <http://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/format-ion-postgrade/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-tut.html>.

<sup>38</sup> François de Salignac de La Mothe-Fénelon, dit Fénelon.

l'éducation du potentiel futur roi reprend le récit initial en le modifiant selon la réalité politique et économique française de l'époque.

Ainsi, dans cette version Mentor conduit Télémaque, fils d'Ulysse, à travers différentes régions de l'Antiquité, où la plupart du temps, par la faute de mauvais conseillers guidant les dirigeants, ces pays rencontrent des problèmes économiques et sociaux identiques à ceux de la France du 18<sup>ème</sup> siècle. Les guerres appauvrissent les pays et génèrent des difficultés qui, dans le roman, pourraient être résolues grâce aux conseils avisés de Mentor. L'association de Mentor à la notion de conseil est désormais scellée. D'ailleurs dans le sens commun, la définition issue du dictionnaire<sup>39</sup> associe ce terme au conseil : le mentor est une personne servant de conseiller expérimenté à quelqu'un. Du côté de la littérature scientifique, cette fonction ne se limite pas seulement au conseil. En effet, de nos jours, le mentor peut assumer différents rôles : modèle, coach, conseiller, accompagnateur ou guide (Baudrit, 2011).

Ainsi, le mentorat constitue la plus vieille forme d'accompagnement que l'Occident ait représentée, bien avant la relation du maître et du disciple, dont elle se différencie [...]. En effet, s'il est attendu que le maître doit son statut d'avoir été lui-même disciple, il n'est pas attendu de Télémaque qu'il devienne à son tour Mentor (Paul, 2020, p. 40).

Par ailleurs, l'enseignement sous forme de « maître et disciple » constitutif notamment de la maïeutique est issue de la philosophie socratique et remonte quant à lui au 5<sup>ème</sup> siècle avant J.-C. Cette perspective valorise le dialogue, la réflexion et l'émergence de la connaissance en soi, alors que le récit épique de l'Odyssée propose un mentor qui guide et qui instruit à propos de l'expérience, les apprentissages et les leçons à retenir pour évoluer. Dans ce contexte, « le mentor situe parce qu'il est lui-même situé. Il le doit au fait d'être inscrit dans une histoire et une culture, occupant aussi une position et une fonction dans l'espace social » (p. 40). Ce constat fournit un écho favorable à la perspective vygotkienne – évoquée en introduction – avançant le fait que les novices héritent d'une culture et d'une histoire préexistantes et situées dans un contexte spécifique. Ainsi, la notion de mentor transposée à la formation en alternance à l'enseignement se traduit par le fait que la praticienne formatrice ou le praticien formateur fournit son expérience et son expertise aux novices dans le but de développer des habiletés et des compétences à s'approprier,

---

<sup>39</sup> Dictionnaire en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/mentor>.

ainsi que des objectifs professionnels à atteindre. Le mentor constitue donc un repère pour les novices (Paul, 2020).

Selon Baudrit (2011), le travail de mentor semble plus progressif que celui de tuteur, puisqu'« étalé dans le temps, afin de permettre aux mentorés de gagner en confiance et en assurance, d'initier une réflexion sur leurs réalisations pédagogiques et, finalement, de devenir autonomes » (p. 126). Enfin, il souligne que les postures de mentorat et de tutorat sont complémentaires et en aucun cas contradictoires (Baudrit, 2011). L'important étant de répondre aux besoins et aux questions des novices en formation ou en insertion professionnelle, afin de leur faire « acquérir les gestes et les compétences propres à la profession, de leur faciliter l'entrée dans celle-ci » (2011, p. 126).

Enfin, les études de Chaliès *et al.* (2009), ainsi que d'autres auteur-es anglophones comme Feiman-Nemser (2003), Hennissen *et al.* (2008), Hoffman *et al.* (2015), Hudson (2016) ou encore Timperley (2011) ont mis en lumière le fait qu'à certains moments, le tuteur ou le mentor assume différents rôles : compagnon de route, conseiller, instructeur, guide, ou encore celui qui initie la réflexion des novices. Néanmoins, dans le contexte de la transmission du métier enseignant en alternance, il remplit également une fonction évaluatrice en regard des objectifs de formation à atteindre par les stagiaires (Bocquillon & Derobertmeasure, 2018 ; Bocquillon *et al.*, 2020).

À ce propos, il est intéressant de relever que la littérature francophone dédiée au mentorat traite majoritairement d'accompagnement et relativement peu d'instruction ou de certification de la pratique enseignante. Il est donc ardu d'y trouver une différence saillante entre les rôles de tutorat et de mentorat. En regard des travaux constituant notre revue de littérature, il semble exister une culture francophone de l'accompagnement des novices qui serait basée sur la perspective de la formation des adultes, s'appuyant sur le principe que l'apprenant possède suffisamment d'outils pour être considéré comme un pair. La suite du texte expose les arguments pouvant soutenir cette hypothèse.

## **Enjeux liés à la posture d'accompagnement à l'enseignement**

Dans la continuité des explications portant sur les substantifs de mentor et de tuteur, il s'agit de clarifier la notion d'accompagnement

constitutive des activités de mentorat et de tutorat. D'un point de vue étymologique, en français le verbe « accompagner » se définit<sup>40</sup> par le fait de prendre quelqu'un comme compagnon, se déplacer avec un compagnon vers un but, ou encore, servir de protecteur ou de guide à une personne. De leur côté, Vial et Caparros-Menaci (2007) rappellent que ce terme est composé d'un préfixe, d'un radical et d'un suffixe : *ac/com-pagn/er* (p. 20). Le radical dérivé du mot

pain qui avait déjà donné *copaim* devenu *copain* c'est-à-dire celui avec qui on partage le pain, avec qui on vit au quotidien, avec qui on partage les occupations, le chemin, les épreuves. [...]. *Copain* s'est décliné en *compagne* (féminin) et *compagnon* (masculin) (2007, p. 20).

Ces auteur·es précisent encore que le préfixe *a-* ou *ad-* (latin) marque une direction vers une chose en train de se réaliser.

Dans la littérature scientifique empruntée au contexte francophone, les formes d'accompagnement sont définies et organisées de manière variée : tutorat, mentorat, compagnonnage, parrainage, préceptorat ou encore maïeutique socratique, pour ne citer que les plus courantes. La notion d'accompagnement est donc « protéiforme » (Paul, 2020, p. 14). Elle fait écho à la difficulté rencontrée pour distinguer finement la notion de tuteur de celle de mentor. En effet, l'accompagnement mobilise plusieurs concepts issus de différentes disciplines – anthropologie, sociologie, psychologie, philosophie – (Paul, 2004), se croisant et s'imbriquant dans des champs épistémiques de façon plus ou moins compatible. Selon Paul (2020), les formes d'accompagnement sont à articuler avec différentes perspectives sociologiques, psychologiques et psychanalytique<sup>41</sup>. Elle souligne l'existence de formes d'accompagnement possédant plusieurs spécificités. Pour elle, la valorisation de l'expérience est associée au mentorat et au tutorat, alors que « la posture de non-savoir est une prérogative de la maïeutique socratique » (p. 40). Ce premier constat éclaire un des fondements épistémiques de la perspective de la formation des adultes, basée notamment sur le fait que les novices auraient acquis des connaissances, des compétences ou des outils au travers de précédentes expériences professionnelles (De Simone, 2021b).

<sup>40</sup> <https://www.cnrtl.fr/etymologie/accompagner>.

<sup>41</sup> Des perspectives sociologiques (notamment Boltanski), psychologiques (notamment Rogers) et psychanalytiques (notamment Freud).



Dans la continuité, le fait d'accompagner quelqu'un implique de tenir compte des principes éthiques, tels que la bienveillance, l'écoute et l'empathie (De Ketele, 2018 ; Paul, 2020). Cette exigence éthique génère une rupture d'avec ses comportements naturels et spontanés se traduisant par des jugements hâtifs, puisqu'elle « prend la forme d'un code que l'on se donne à soi-même pour borner notre pouvoir d'une réflexion sur les principes d'une conduite [...] dans le respect de l'autre » (Paul, 2020, p. 17). Paul précise encore qu'accompagner invite « à une intelligence en acte [...] qui sait tirer parti des situations » (p. 17). Dès lors, selon elle, il n'y « aurait accompagnement que dans l'aptitude de personnes à se tenir dans la proximité et la présence l'une de l'autre, en se rendant capables de moins de méfiance, [...] autrement dit en baissant la garde » (2020, p. 45). Dans cette perspective, l'auteure présente « un patrimoine anthropologique » (p. 43) que chaque génération aurait en commun, selon les formes suivantes d'accompagnement :

- un dispositif relationnel de plus ou moins forte densité visant la parité, un rapport d'égalité dans l'échange et le dialogue (relativisation des modalités de fonctionnement hiérarchique au profit de modalités coopératives) ;
- une posture fluide susceptible de s'adapter à chaque personne accompagnée ;
- des principes éthiques affichés (respecter les choix d'autrui, ne pas se substituer à l'autre) ;
- l'étayage d'un questionnement réflexif amenant la personne accompagnée à se questionner sur ce qu'elle veut, dans une situation dans laquelle elle est considérée comme partie prenante ;
- un cadrage institutionnel qui fait référence ;
- une démarche personnalisée (renoncer à des méthodes standardisées) ;
- une perspective d'action adaptée à la situation de la personne et à son environnement.

D'autres auteur-es francophones comme Vial et Caparros-Mencacci – déjà évoqué-es plus haut – et De Ketele proposent de revenir à l'étymologie du terme « compagnon » (2018, p. 19). Ainsi, prenant notamment en considération la racine espagnole (*compañero*) : partage avec (*com*) et chemin (*camine*) (2018, p. 19), De Ketele justifie le fait que « l'accompagnateur n'est pas devant et l'accompagné derrière ; ils sont côte à côte sur

le chemin. Comme sur le chemin d'Emmaüs et de Saint-Jacques [...], ils sont compagnons, chacun avec son statut » (p. 19). L'auteur précise qu'en fonction des situations et des moments de formation des stagiaires, quatre catégories de postures d'accompagnement peuvent être assumées par l'accompagnateur :

- A. Posture de remise à niveau bienveillante :** l'accompagnateur « ramène dans le chemin l'accompagné » (p. 20), quand ce dernier ne perçoit pas les incohérences, ni les enjeux ou qu'il est en difficulté.
- B. Posture d'initiation :** l'accompagnateur fait « découvrir un nouveau chemin, [...] d'autres approches pour obtenir des effets davantage positifs » (p. 20).
- C. Posture d'accouchement identitaire :** l'accompagnateur fait « découvrir un nouveau chemin oublié ou non reconnu, [...]». L'accompagnement est ici un processus d'accouchement ou de révélation identitaire [...] qui amène l'accompagné à révéler à lui-même ses potentialités, ses progressions possibles, les valeurs qui les fondent, son style et son genre professionnel » (p. 20).
- D. Posture de partenariat dans un inédit :** l'accompagnateur marche côte à côte avec l'accompagné. Ils « décident de s'aventurer ensemble dans un chemin tout à fait inédit pour l'un et l'autre » (p. 20). Un partenariat les unit au travers d'un projet commun, par exemple la réalisation d'une vidéo en ligne pour présenter une notion.

Selon De Ketele, ces quatre postures suivent une logique de soutien vers le développement professionnel du futur enseignant. Dans la continuité des travaux de Paul (2004, 2020), les postures assumées par l'accompagnateur sont identifiées comme des relations égalitaires entre tuteur et formé. Ce constat est également en adéquation avec l'accompagnement au sens de Boutinet (2007) qui est associé à un cheminement entre apprenant et formateur, considérés comme des pairs ou des collègues.

Comme évoqué en introduction, dans ce contexte, l'apprenant choisit ses objectifs de formation, notamment par le fait qu'il s'agit de prioriser les besoins des accompagnés en privilégiant ce qui correspond le mieux aux objectifs ainsi fixés, « pour aller où il [le mentoré] va, en même temps que lui et à son rythme » (Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven, 2018, p. 30). Colognesi *et al.* (2018), s'appuyant sur Biémar (2012) soulignent

que « cette relation d'accompagnement doit permettre au novice d'être lui-même le maître d'œuvre de son projet » (2018, p. 30).

Vial et Caparros-Mencacci (2007) vont encore plus loin en précisant que le formateur peut accompagner un sujet dans une direction en étant incertain d'atteindre le but fixé, pariant ainsi sur les bénéfices générés par le processus plutôt que sur le résultat final. Ainsi, pour ces auteur-es, l'accompagnement se réalise avec le temps où les sujets s'organisent pour devenir compagnon ou copain. Ils définissent ce processus au travers de la construction d'un lien constituant « un type spécifique de compagnie qui se fait en marchant et non en partageant quelque chose qui préexiste » (2007, p. 21). Dans cette perspective, accompagner signifie « aller avec, dans l'idée du mouvement, d'une chose qui commence et dont on ne sait pas si cela aboutira » (p. 21). Ce mouvement est considéré comme un processus en quelque sorte. Dans cette perspective l'accompagnateur ne fait pas autorité dans le choix du chemin, il est juste au service de l'accompagné. L'accompagnateur devient donc le compagnon de route. Cette démarche s'inscrit dans une perspective attentiste<sup>42</sup>, puisque c'est l'accompagné qui donne le rythme. Il s'agit d'attendre que le sujet accompagné soit prêt pour lui proposer (ou non) des pistes.

Dans la continuité, l'idée de soutien ou d'aide est également reprise par ces auteur-es, dans le but de « permettre à l'accompagné-e de grandir, de se développer par l'appropriation d'un patrimoine culturel » (Vial & Caparros-Menaci, 2007, p. 23) à articuler avec « l'appartenance à l'humanité » (p. 23) qui n'est pas inné ou spontané. Cette dimension met l'idée de l'héritage culturel en lumière. Ces deux auteur-es comparent l'accompagnant à l'ami critique ne prenant pas en charge le problème de l'accompagné, mais qui représente « une personne ressource qui ne contrôle pas. Elle essaie de comprendre dans le contexte selon une démarche de critique constructive et non de critique sous forme de jugement » (2007, p. 23). Par ailleurs, la figure de coach est également évoquée par Vial et Caparros-Menaci (2007). Ainsi, « le coach ne dit pas le vrai, il ne profère pas et ne se donne pas en exemple. Il ne dirige pas, il n'est pas dans le guidage » (2007, p. 23), néanmoins il peut émettre un avis sur une situation, tout en laissant le coaché décider de la suite à donner.

---

<sup>42</sup> Effet implicite de la perspective piagétienne où il s'agit d'attendre que le sujet ait atteint le stade de développement escompté pour pouvoir le mettre face à de nouvelles situations ou contenus.

Dans la perspective de ces auteur-es, l'accompagnateur est donc considéré comme une personne-ressource qui n'a pas le « bon procédé à suivre pour résoudre un problème, ni les solutions possibles : il sait en revanche attirer l'attention pour faire en sorte que l'accompagné problématise lui-même la situation » (2007, p. 24). Pour terminer, ils distinguent trois caractéristiques principales de l'accompagnement, en tant que rencontre, comme double processus à former et comme pratique d'étayage.

- **L'accompagnement en tant que rencontre** : selon Vial et Caparros-Menaci (2007), l'accompagnement se distancie du contrôle, de la maîtrise de l'autre. « L'accompagnement 'être avec' est une relation avec l'autre que l'on découvre, et avec qui on fait un bout de chemin » (2007, p. 34). Ce principe constitue une rencontre entre deux sujets (ou plus).
- **L'accompagnement, un double processus à former** : l'accompagnateur vise le cheminement de l'accompagné. C'est bien l'accompagnateur qui pose les conditions pour que l'accompagné puisse construire son chemin propre. Mais les deux protagonistes ne suivent pas le même chemin, parce qu'ils ne visent pas le même but. « Autrement dit, l'accompagnateur chemine pour que l'accompagné chemine, il problématise (pour lui) pour que l'accompagné problématise, lui » (2007, p. 36).
- **L'accompagnement, une pratique d'étayage** : « l'accompagnement est une forme particulière d'étayage » (2007, p. 36) puisque, selon ces auteurs, cette expression traverse différents domaines (marine, charpente, jardinage, relations humaines, etc.) et situe autour de l'idée de « s'appuyer sur... pour tenir » (2007, p. 37).

Dans leur ouvrage, Vial et Caparros-Menaci (2007) présentent également le modèle du guide, mais de manière péjorative. Ce guide est décrit comme directif ne laissant aucune place au guidé, poussant le trait jusqu'au comportement dictatorial avec

une tendance [...] obsessionnelle qui vise à annuler l'autre comme sujet, le détruire, l'anéantir, le traiter comme une chose contrôlable [...] quand le guide n'a pas fait de travail sur soi, le désir de l'autre peut être vécu comme menaçant et il s'agit de nier sa différence, sa singularité (2007, pp. 40–41).

Ainsi, dans leur perspective, le guide assigne une seconde place au guidé. « Le guide sait où il va, [...] met en acte le savoir sans délibération, sans discussion (là est l'imposition). Le guidé est sous influence [...] il est sous emprise [...] la place est pensée comme rapport de pouvoir » (p. 40).

Les auteur-es précisent encore que « dans le guidage, étayer, c'est être devant, faire des trajectoires pour l'autre » (p. 38).

Cette perspective défavorable – voire néfaste – du rôle de guide traduit en partie le système de références de ces auteur-es, notamment psychanalytique. En effet, l'ensemble des apports épistémologiques relevés ici indiquent qu'ils défendent une perspective de l'accompagnement dans laquelle l'accompagné aurait les outils pour résoudre les problèmes identifiés, notamment grâce à l'écoute active, au lâcher prise et au non-contrôle de la part de la personne ressource cheminant avec. Cette perspective reprend en partie les conceptions de l'accompagnement du point de vue de l'accoucheur évoqué plus haut (De Ketele, 2018). Or, en regard des apports vygotskiens sur la question du rôle de l'expert dans son rapport dialectique entre médiation des savoirs et appropriation de leur usage par les novices, la posture de guide peut être considérée comme un soutien et non comme une menace. Par ailleurs, dans les situations d'enseignement-apprentissage, si le but est de soutenir les apprentissages des élèves, le « guide destructeur » décrit par Vial et Caparros- Mencacci n'y trouve pas sa place. Par ailleurs, il est intéressant de relever que ces auteur-es soutenant une approche non interventionniste préconisent paradoxalement des incontournables méthodologiques pour la formation à l'accompagnement professionnel, dont voici quelques exemples (liste non exhaustive) :

- **Jouer sa posture professionnelle** : accepter plusieurs éléments, tels que les hypothèses des logiques de l'évaluation, de l'inconscient au travail, de garder le non-jugement, se préparer à l'inattendu, au plaisir de la surprise, parier sur les possibles de l'autre, faire avec des fragments, travailler ses limites (dans l'accompagnement).
- **Se référer aux concepts-clés de la relation éducative** : s'orienter parce qu'on vise l'autonomie et la praxis, prendre en considération les repères de la relation éducative (notamment opacité de la relation humaine, être agent, acteur, auteur ; viser le lâcher prise susciter l'autorisation ; entendre la souffrance ; utiliser les contradictions et les conflits, ...).
- **Délimiter les situations pour les travailler** : repérer l'événement qui fait rupture ; activité du sujet ; enclencher des processus ; se repérer dans le dispositif initiatique ; se renseigner sur le contexte ; repérer les ingrédients de la situation étudiées, ...
- **Construire le type de problème relevant d'un accompagnement** : ne pas simplifier, ne pas rechercher de solution pour

l'accompagné, faire le pari d'une avancée qui lui appartient, instances de l'organisation, poser un contrat pour agir, ...

- **Organiser l'entretien** : faire problématiser, relater, entrer en communication ; créer un entre-deux ; distinguer le nœud de la situation ; faire identifier le conflit ; utiliser la dialectique ; assumer la contradiction ; être en retrait ; faire passer de l'expérience aux savoirs, ...
- **Travailler avec la dimension imaginaire** : écouter les enjeux (sens) ; identifier comment l'accompagné joue, poser les questions de l'imaginaire, identifier les répétitions ; déconstruire les systèmes d'explication, dégager une intelligibilité de contenus méconnus ; s'intéresser à la pertinence des projets, ...

La perspective du guidage fournie par Vial et Caparros-Mencacci (2007) donne de leur propre aveu « l'impression de forcer le trait » (2007, p. 43). Elle s'accompagne également d'une certaine méfiance vis-à-vis des savoirs théoriques, dont le statut leur semble associé à des prescriptions. Or, les incontournables que ces auteur-es proposent – présentés partiellement ci-dessus – viennent questionner leur perspective d'opposition exposée plus haut entre accompagnement et guidage. En effet, le fait de poser une méthodologie d'accompagnement suppose que l'accompagnant ait en sa possession des savoirs théoriques et d'actions pour anticiper son travail avec les novices. Il semble donc que la mobilisation de ces incontournables constitue de fait une posture d'expert. Pour le dire autrement une posture de guide ou d'étayage.

De ces différents apports émergent plusieurs discussions. Pour les auteurs présentant les caractéristiques de la perspective d'accompagnement, les postures de mentorat asymétriques, qui instruisent ou guident, et de type interventionniste sont évoquées de manière péjorative. Même si De Ketele (2018) sur la question des savoirs de référence semble plus nuancé, puisqu'il considère que les outils d'analyse de la pratique sont « puisés dans les théories et les modalisations de la pratique, validées autant que possible par la recherche scientifique » (p. 17), sous-entendant que les savoirs formalisés soutiennent la construction du développement professionnel des novices.

Néanmoins, la référence au chemin de Compostelle par De Ketele (2018) montre l'emphase mise implicitement sur le développement personnel, plutôt que professionnel, même si en creux, ce chercheur relève la nécessité pour l'accompagnateur de faire preuve d'expertise à certains

moments, par une **remise à niveau (A)**<sup>43</sup> ou par la **découverte de nouveaux apports (B)**. En effet, implicitement, pour pouvoir répondre à ces postures, le mentor doit identifier les indices indiquant ce qu'il y aurait à améliorer ou, au contraire ce qui serait déjà maîtrisé chez les novices. Ce constat se traduit donc par le fait de devoir assumer une posture d'expert à certains moments.

Concernant la **perspective d'accoucheur (C)**, constitutive des apports de la maïeutique empruntés à Socrate, et celle de **partenariat dans un inédit (D)**, De Ketele (2018) soutient comme Vial et Caparros-Mencacci (2007) une relation « égalitaire » entre accompagnant et accompagné. Notamment, lorsqu'il est question de faire découvrir un nouveau chemin aux novices, les apprentissages sont provoqués au gré des besoins des stagiaires, générés de manière spontanée et non systématique exactement comme les pèlerins le vivraient lorsqu'ils ou elles sont engagé-es sur le chemin de Compostelle découvrant des expériences inédites au hasard des rencontres. Enfin, il semble que la perspective d'accompagnement proposée en formation des adultes s'inscrive implicitement sur des références psychologiques et psychanalytiques (Vial & Caparros-Mencacci, 2007), s'appuyant sur des principes de motivation liée principalement au registre de l'opinion, des valeurs et des conceptions de l'apprenant. En privilégiant la voix de l'étudiant-e et ses besoins comme soutenus par les tenants de ces approches (Boutinet, 2007 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007), on évite la perspective « d'autorité, non-interactive »<sup>44</sup> préconisée notamment par la voix des savoirs disciplinaires (Scott & Ametler, 2007).

À ce stade et nous appuyant sur nos recherches antérieures (De Simone, 2016, 2019, 2021b, 2023), nous posons l'hypothèse qu'il n'est pas certain qu'un clivage entre postures d'accompagnement et de guidage soit autant marqué dans les entretiens entre mentor-es et stagiaires comme certain-es auteur-es issu-es de la littérature francophone semblent le relever (Boutinet, 2007; De Ketele, 2018 ; Paul, 2020 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Nous nous situons donc de manière plus nuancée sur

---

<sup>43</sup> Cette lettre (A) correspond à l'une des quatre catégories de postures proposées par De Ketele plus haut dans le texte, respectivement les autres catégories reprennent les lettres (B), (C) et (D), telles que présentées plus haut.

<sup>44</sup> Ces notions sont relatives aux types de discours générés en classe. Selon ces auteurs, le type d'autorité/non-interactif signifie que seul l'enseignant fournit les contenus disciplinaires sous forme de monologue transmissif.

ces questions. À ce propos, les analyses des données fournissent des pistes éclairant à quelles conditions les perspectives d'accompagnement, de guidage ou d'instruction sont mobilisées par les protagonistes.

Néanmoins, à l'aune des différents apports théoriques (Baudrit, 2011 ; De Ketele, 2018 ; Paul, 2020 ; Vial & Caparros-Menacci, 2007), la posture d'accompagnement semble intéressante à proposer à certaines conditions, par exemple avec un stagiaire en fin de formation. Concernant un-e étudiant-e débutant-e, la perspective du guidage et de l'instruction semble également appropriée, puisque les stagiaires ignorent encore l'existence d'éléments non visibles portant notamment sur les apprentissages et le développement des élèves (Beckers, 2007 ; Durand, 2002 ; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987). Par ailleurs, il n'est pas certain que les formatrices et les formateurs restent cantonnés dans une seule perspective. D'ailleurs, il est fort probable que ces différentes conceptions se côtoient plus souvent qu'il n'y paraît, peut-être même à l'insu des protagonistes. Ainsi, nous émettons l'hypothèse qu'entre accompagnement, guidage et instruction la ligne est parfois ténue. Nous articulons cette hypothèse à la question des objectifs de formation poursuivis au service des apprentissages des élèves ou non. Ce dernier point semble notamment tributaire des postures adoptées par les formateurs (De Simone, 2016, 2021b). Un prolongement à ce sujet est proposé dans les parties suivantes.

## Accompagnement et guidage des futurs enseignant-es

D'un point de vue des théories de l'apprentissage, les approches behavioristes (par exemple, Watson, 1913 et Skinner, 1953), constructivistes (par exemple, Piaget, 1964), socioconstructivistes (par exemple, Clermont, Doise, Mugny, 1975<sup>45</sup>), historico-culturelles (par exemple, Vygotskij 1934/1997, Schneuwly, 2012) et cognitivistes (par exemple, Anderson & Krathwohl, 2001 ; Sternberg, 2007) s'accordent à dire qu'un sujet

---

<sup>45</sup> Voir notamment : Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158–177; Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior* ; Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.N. (1975). Social Interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of social Psychology*, 5(3), 367–383. Et pour Piaget, voir notamment, *Six études de psychologies* chez Folio (1964), ainsi que le site de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève (FPSE) : <https://www.unige.ch/fapse/>.



apprend en se confrontant à son environnement et en construisant ses connaissances par le fait d'être engagé de manière active dans une tâche ou une activité. Néanmoins, « pour qu'il y ait construction de connaissances, un stimulus doit pouvoir être interprété par le sujet en fonction de ses connaissances antérieures, sinon il reste sans signification » (Crahay, 1996, p. 82). Cette précision souligne le fait qu'un novice ne disposant pas encore d'un minimum de connaissances et d'outils risque de rencontrer des difficultés à se fixer des objectifs et à mobiliser des savoirs qui ne lui ont pas encore été enseignés (caractéristiques, stratégies, procédures). La difficulté pour ces sujets réside dans le fait d'ignorer ce qui est à découvrir (De Simone, 2016, 2021b). Ce constat s'appuie également sur les travaux de Clerc-Georgy (2013) exposant le fait que ce sont les étudiants maîtrisant l'usage des outils de la formation qui s'en sortent le mieux en situation d'apprentissage, alors que les étudiants en difficulté ne sachant pas encore faire usage volontairement des apports de la formation se retrouvent potentiellement en situation d'échec. La perspective vygotkienne s'adosse également à ce constat, puisque dans cette approche

l'appropriation des formes élaborées de la culture ne peut se réaliser qu'à la condition que maître [mentor] et élève [mentoré] construisent un contexte intersubjectif, c'est-à-dire un cadre commun d'activités à l'intérieur duquel le maître [mentor] introduira et s'efforcera de rendre appropriables par l'enfant [le novice], de nouvelles connaissances et de nouveaux outils (Brossard, 2002, p. 42).

Ce constat contredit une doxa largement répandue dans les milieux de l'enseignement et de la formation selon laquelle un enseignement interventionniste et structuré générerait des résultats moins probants qu'un enseignement préconisant des situations d'apprentissage par la découverte (Sweller, Kirschner & Clark, 2007). Par analogie, il est légitime de se poser la question des conditions relatives à l'utilisation de situations de découverte proposées aux stagiaires en formation.

Mayer (2009) problématise justement la question de la mobilisation de la découverte. En effet, il explique que pour devenir expert dans un domaine, cela exige un certain nombre d'années, et que cette maîtrise s'acquiert lentement au fil du temps. C'est pourquoi les approches pédagogiques qui laissent découvrir certains éléments aux novices semblent basées sur une surgénéralisation de la façon dont les experts en sont arrivés à maîtriser leurs connaissances, notamment en mettant de côté

l'expérience accumulée durant des années aboutissant à l'automatisation de stratégies et de l'usage des savoirs. Raison pour laquelle il semble difficile pour des débutants d'appréhender seuls les enjeux de situations complexes qui leur sont proposées en stage, notamment par le fait qu'ils ignorent ce qu'ils doivent prendre en considération, en fonction de ce qu'ils sont capables d'identifier comme significatif, durant chaque semestre de formation (Clerc-Georgy, 2013). C'est particulièrement le cas pour les stagiaires débutants, mais ce constat concerne également les étudiant-es plus expérimenté-es et les novices à l'enseignement confrontés à certaines situations et activités (Mukamurera, 2014). Ce point entre en contradiction avec la perspective de l'accompagnement telle que défendue par Vial et Caparros-Mencacci exposée plus haut, selon laquelle l'accompagnateur devrait lâcher prise et « s'éloigner de toute attitude de maîtrise sur ce que fait l'accompagné » (2007, p. 34). Comme déjà évoqué dans le sous-chapitre précédent, entre lâcher prise et interventionnisme excessif pour contrôler autrui, il existe des nuances. Notamment en lien avec le contexte de formation dans lequel est inscrit le travail des praticiennes formatrices et des praticiens formateurs, destiné à former des futur-es enseignant-es soutenant les apprentissages des élèves.

Par ailleurs, notre revue de littérature relative au travail de mentorat et de tutorat<sup>46</sup> illustre comment les conceptions d'accompagnement à l'enseignement privilégient plutôt une relation égalitaire, ainsi qu'un rapport d'aide et de soutien émotionnel des stagiaires et que ces choix génèrent des effets paradoxaux. En effet, Martineau *et al.* (2011), Orland-Barak & Klein (2005) soulignent les raisons concrètes qui poussent un accompagnateur à entrer spontanément dans cette posture d'accompagnement qui simultanément génère des effets plus prescriptifs que prévu. Ainsi, selon ces auteur-es, lorsque le mentor se retrouve face aux besoins et demandes pressantes du stagiaire et, bien que considéré comme collègue, les formatrices et les formateurs proposent des recettes à appliquer de manière ponctuelle, basculant ainsi dans une posture prescriptive. Ce paradoxe s'explique aussi par le fait que c'est notamment par peur de brusquer ou blesser les futur-es enseignant-es que ce genre de situations émergent dans les échanges entre mentor et mentoré (Vivegnis, 2018).

---

<sup>46</sup> Notamment, Baudrit, (2011) ; Chaliès *et al.* (2009) ; Chaliès (2016) ; Feiman-Nemser (2003) ; Hennissen *et al.* (2008) ; Hoffman *et al.* (2015) ; Hudson (2016) ; Timperley (2011) ; Vivegnis (2018) ; etc.

Orland-Barak & Klein (2005) souligne également que les formatrices et formateurs canalisent également leurs efforts d'accompagnement sur des suggestions indirectes, afin d'aider les novices à faire face ponctuellement aux événements de la classe, focalisant leur attention sur le soutien des processus émotionnels et des besoins du novice. Ces constats font écho à certains apports évoqués précédemment quant à la posture d'accompagnement (Boutinet, 2007 ; De Ketele, 2018 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

De leur côté, Chaliès *et al.* (2009) relèvent qu'une grande partie des tuteurs entrent spontanément dans une conception privilégiant un accompagnement sous forme d'aide, au détriment de l'évaluation d'objectifs de formation explicites. Ils mettent en exergue le fait que cette perspective renforce le risque de biais d'indulgence en cas de certification d'un stage. Dans la continuité, les travaux de Hennissen *et al.* (2008) et plus récemment ceux de Chaliès (2016), portant notamment sur les dilemmes de tutorat, montrent que les formateurs de terrain ont de la difficulté à focaliser l'attention des débutants sur des objectifs de formation au service des apprentissages des élèves (Beckers, 2007 ; Clerc-Georgy, 2013 ; De Simone, 2016, 2019). Ainsi, le rapport d'objectivité poursuivi lors de la certification du stagiaire est amoindri et le risque d'indulgence à son égard augmente, ce qui cantonne les tuteurs dans ce que Darling-Hammond (2001) nomme communauté de compassion ou posture traditionnelle (Chaliès *et al.*, 2009). Ce type d'accompagnement mobilisé de manière répétée se révèle « peu propice à la construction de l'identité enseignante des étudiants et aboutit généralement à des échanges stériles marqués par une incompréhension réciproque » (Chaliès *et al.*, 2009, p. 89).

L'intérêt des éléments apportés par ces différents auteur-es se justifie par la présentation de recherches s'appuyant sur différents systèmes de références et apports épistémologiques, quant à la question de l'accompagnement, du tutorat et du mentorat, dans lesquels les formatrices et formateurs sont maintenus en tension en fonction des postures adoptées. De manière générale, la posture d'accompagnement traditionnelle ou de compassion (Chaliès *et al.*, 2009 ; Darling-Hammond, 2001), largement évoquée au travers des auteur-es mobilisé-es précédemment sur la question de l'accompagnement, est notamment associée au rôle d'ami critique renforçant la notion d'aide, de soutien, de conseil, plaçant les protagonistes dans une relation éthique et égalitaire. Hennissen *et al.* (2008) la nomment posture de « conseil, conseiller ou conseiller » et correspond

dans les grandes lignes aux postures d'accouchement identitaire (posture C) et de partenariat dans un inédit (posture D) développées par De Ketele (2018).

Comme nous avons pu le constater, la posture de guide associée à celle d'expert est plus rarement plébiscitée dans la littérature francophone. Néanmoins, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, cette dernière peut être articulée à la notion d'enquête (Bocquillon *et al.*, 2020 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; De Simone, 2019, 2021b ; Timperley, 2011) ou encore à la démarche d'enquête telle que décrite par Dewey<sup>47</sup> (1916/2018). Dans cette perspective, le mentor propose un soutien fournissant des occasions de récolte de données, de faits, d'indices, en vue de les problématiser, les questionner, les analyser en regard de savoirs et d'objectifs de formation, assumant ainsi le choix d'une transmission de savoirs au travers de diverses activités (planification, prises d'informations sur les connaissances des élèves, etc.). Dans ce contexte, l'évaluation formative et certificative de la pratique enseignante des étudiant-es se réalise en fonction de critères et d'objectifs atteints ou non (Bocquillon *et al.*, 2020 ; Chaliès *et al.*, 2009) au travers de médiations proposées par les mentors, pour entraîner ces visées. Implicitement, cette perspective préconise que les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs aient identifié les compétences, les savoirs ou les outils à mobiliser dans les situations proposées (De Simone, 2021b). En d'autres termes, qu'ils puissent assumer leur rôle d'expert au sens vygotkien (1934/1997). Comme évoqué, Vial et Caparros-Mencacci dénoncent cette perspective comme « contrôlante » et interventionniste :

Le guide surplombant la situation [...] de ce désir de tout voir, pour tout contrôler. Les personnes les moins douées pour s'engager dans l'accompagnement sont les gardiens du contrôle, [...], les tenanciers de notions préconçues, [...] des théoriciens capables d'expliquer l'inexplicable, autrement dit (peu ou prou) le monde des experts, de tous ceux qui s'attribuent la fonction de guider les autres (2007, p. 43).

Cet éclairage attaquant la perspective du guidage dans la formation d'adultes traduit implicitement une référence psychanalytique. En effet et comme déjà évoqué, nous pensons que réduire l'accompagnement de manière répétée à ses dimensions relationnelles et d'un « cheminer avec »

---

<sup>47</sup> La démarche d'enquête est présentée de manière détaillée dans la partie dédiée à la méthodologie (chapitre 6).

associé à un non-interventionnisme laisse dans l'ombre la part dédiée à la compréhension de la construction d'échanges porteurs de sens du point de vue des enjeux du métier enseignant, notamment celui de la question des apprentissages des élèves (De Simone, 2016, 2019, 2021b ; Truffer Moreau, 2021).

De notre point de vue, il semble qu'une perspective dialectique entre « accompagnement et guidage » soit plus enrichissante que le clivage généré par certains apports issus d'auteurs francophones de la première décennie du 21<sup>ème</sup> siècle<sup>48</sup>. Ce rapport dialectique est à construire en fonction du contexte de la formation à l'enseignement en alternance et des enjeux inhérents aux postures de tutorat et de mentorat (De Simone, 2019 ; Truffer Moreau, 2021). Dans la continuité et selon les travaux de Bocquillon *et al.*, pour le mentor il s'agirait plutôt de « choisir l'approche pédagogique la plus appropriée en fonction de critères clairs (et non de préférences idéologiques) » (2020, p. 15). Comme pour les élèves, ce ne sont pas tant les postures d'accompagnement, de maïeutique, de guidage ou d'instruction qui doivent être discutées en tant que telles, mais les conditions de formation les plus propices à privilégier pour favoriser le développement professionnel des futur-es enseignant-es, en regard des apprentissages des élèves (De Simone, 2016, 2019, 2021b). Enfin, les auteurs plébiscitant un rapport d'égalité entre mentor et mentoré soutiennent des arguments pertinents en regard de la question éthique entre interlocuteurs et interlocutrices. Néanmoins, en début de parcours, cette relation égalitaire n'est pas réaliste, car le mentor, en tant que professionnel de l'enseignement, est plus expérimenté et occupe de fait une place asymétrique, à commencer par son ancienneté dans l'établissement scolaire, qui constitue en principe la norme des duos mentor-stagiaire (notamment dans le canton de Vaud). Ce constat est également vérifié auprès des enseignants qui débutent leur carrière en établissement scolaire (Mukamura, 2014).

Ainsi, en regard des différentes lectures à ce sujet, peut-être qu'il existe implicitement chez les protagonistes une confusion entre d'un côté le rapport éthique et le respect mutuel inhérent à la fonction de formateur et, d'un autre côté, la relation égalitaire du « cheminer avec » qui effacerait les statuts hiérarchiques posés par l'institution de formation

---

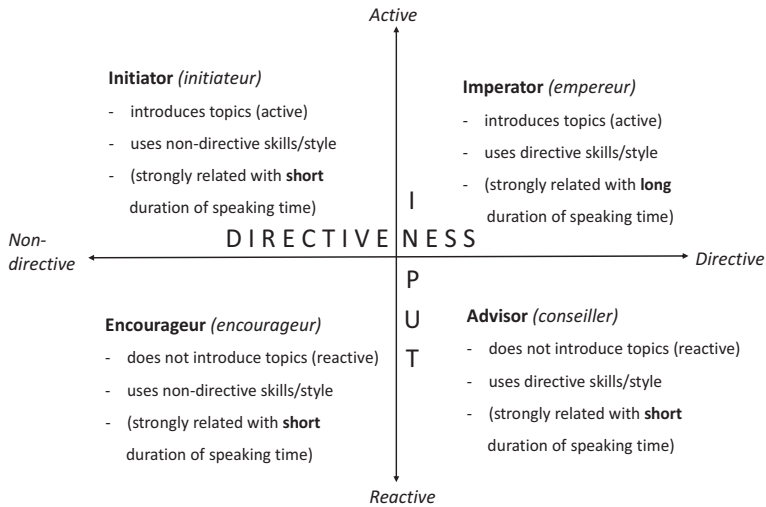
<sup>48</sup> Notamment Boutinet (2007) ; Dominicé (2002) ; Josso (2011) ; Vial et Caparros-Mencacci (2007).

et l'établissement scolaire (De Simone, 2021b). Enfin, la diversité des apports issus de la littérature traitant de la question de l'accompagnement, du tutorat et du mentorat montre qu'il n'est pas simple de réduire les caractéristiques évoquées à une seule voie ou en système clair pour catégoriser ces différentes fonctions (Hennissen *et al.*, 2008). Le présent ouvrage propose donc d'étudier les différentes postures mobilisées par les mentor-es de manière volontaire ou non. Ainsi, la suite de l'exposé présente des alternatives relatives aux postures de tutorat empruntées aux travaux de Hennissen *et al.* (2008), permettant d'affiner et de jeter des ponts entre les perspectives d'accompagnement et de guidage.

## **Postures et rôles revêtus par les mentor-es selon les travaux de Hennissen *et al.* (2008)**

Dans la continuité des apports relatifs à l'accompagnement, les travaux de Hennissen *et al.* (2008) fournissent un éclairage complémentaire quant aux postures d'accompagnement, de guidage, de tutorat et de mentorat. À l'époque de la rédaction de leur article, ces auteurs expliquent qu'il n'existe pas de cadre conceptuel clair pour étudier les échanges entre mentor-es et stagiaires. Face à ce constat, l'équipe de recherche d'Hennissen (2008) s'est attelée à définir un modèle aidant à catégoriser les postures de mentorat adoptées par les accompagnant-es durant leurs entretiens avec les accompagné-es. Ainsi, ils ont élaboré un modèle combinant plusieurs dimensions, intitulé « the MERID model » – *the MEntor (teacher) Roles In Dialogues* (Hennissen *et al.*, 2008, p. 176).

Pour créer leur modèle, ces chercheur-es se sont basé-es sur des données empiriques indiquant des comportements inhérents au travail de mentorat durant les entretiens avec les futur-es enseignant-es. Ces comportements ont été répartis en deux catégories. La première est basée sur la **proactivité des protagonistes à proposer (ou non) des thématiques durant l'entretien. Cette dimension se traduit par les adjectifs « active – reactive » (actif-réactif)** ; et la seconde se focalise sur **les types de posture « directive et non-directive » adoptées par les formateurs durant les échanges**. La figure 2 illustre le schéma MERID créé par cette équipe de chercheur-es. Les deux dimensions sont donc réparties sur les deux axes vertical et horizontal :



**Figure 2.** The MERID model (Modèle issu des travaux de Hennissen *et al.*, 2008, p. 177)

- **L'axe vertical signale lequel des protagonistes évoque une thématique** dans l'entretien. Ainsi, lorsque la proposition émane du mentor, elle est associée au sommet de la flèche nommée « Active » (actif), à l'inverse si une thématique est proposée par les stagiaires, l'attitude du mentor est associée à la notion « Reactive » (réactif), en bas de la flèche verticale. Le mentor se trouve alors en réaction face à la proposition faite par le stagiaire.
- **L'axe horizontal représente le degré d'implication du mentor** dans les échanges discursifs, et dans quelle mesure c'est lui qui mène l'entretien. Ainsi, l'extrémité droite de la flèche indique une attitude plus directive de la part du formateur, qui instruit les stagiaires sur les activités et les éléments à prendre en considération. À l'autre extrémité, la flèche de gauche indique une attitude « Non-directive » de la part du mentor. Dans ce cas, il questionne les stagiaires sur des éléments de clarification, résume ou synthétise ce qui a été observé, sans les instruire.

Selon Hennissen *et al.* (2008), le croisement des différentes dimensions permet d'identifier quatre postures signalées comme des rôles. Ces derniers sont inscrits en gras dans le graphique de la figure 2 présentant le modèle MERID : *initiator* pour initiateur, *imperator* pour empereur,

*encourager* pour encourageur et *advisor* pour conseiller ou conseiller. Enfin, les auteurs ont pris en compte une dimension supplémentaire, celle de la durée des temps de paroles en fonction des postures ou rôles revêtus par les mentors. Voici comment ils développent ces rôles :

- **L’initiateur** pousse la réflexion des stagiaires de manière non directive, par des questions relançant la réflexion des étudiants, notamment dans le but de générer des liens entre les différents apports de la formation. Ce rôle s’associe plutôt aux perspectives d’accompagnement et de maïeutique poussant le novice à mobiliser des savoirs et à « accoucher » des connaissances déjà en sa possession. Cependant, ce rôle peut aussi mobiliser la perspective du guidage notamment lorsque le mentor focalise l’attention sur une dimension spécifique en cours d’entretien, pour relancer ou approfondir une piste. Pour illustrer le propos, voici un exemple de relance de la part d’un mentor « initiateur » : « Selon toi, comment pourrait-on améliorer les choses pour que les élèves comprennent ce que tu veux ? ».
- **L’empereur** introduit et choisit les thématiques de discussion en étant directif dans ses interventions. Ce rôle peut être associé à la perspective de guidage puisqu’en tant qu’expert, c’est le mentor qui choisit les savoirs à discuter en fonction du contexte. Pour illustrer le propos, voici un exemple de relance de la part d’un mentor « empereur » : « Alors il faut faire répéter la consigne par un-e élève pour vérifier que ça a passé, on pourrait dire par exemple, qui peut répéter la consigne avec ses propres mots ? ».
- **L’encourageur** soutient prioritairement les processus émotionnels, mais peut également pousser les stagiaires à réfléchir en tentant de trouver avec eux des moyens pour améliorer les points qui devraient l’être. Cette posture est principalement associée à l’accompagnement, même si le soutien peut se situer à différents niveaux affectifs, cognitifs et métacognitifs. Dans ce rôle, le formateur peut également assumer un rôle d’expert dans le fait d’analyser en direct et de réagir instantanément sur les propositions fournies dans les échanges par les stagiaires. Pour illustrer le propos, voici un exemple de relance de la part d’un-e mentor-e « encourageur » : « Alors on pourrait améliorer les effets des consignes sur les élèves, même si ce que tu as proposé est déjà très bien ».
- **Le conseiller** fournit des conseils aux stagiaires notamment en lien avec les éléments discutés durant les échanges. Cette perspective s’inscrit plutôt dans la mise en œuvre d’une relation égalitaire entre



protagonistes (accompagnement). Cependant, en fonction des situations, ce rôle peut s'inscrire dans une perspective de guidage notamment en proposant des pistes concrètes. Pour illustrer le propos, voici un exemple de relance de la part d'un mentor « conseiller » : « Alors je te propose de plutôt faire répéter la consigne par les élèves, tu vois, en fait, c'est comme on en avait discuté hier ».

Ainsi, les données récoltées dans la présente recherche sont également analysées sous l'angle des postures issues des travaux de Hennissen *et al.* (2008)<sup>49</sup>. Même si toutes ces caractéristiques ne figureront pas forcément dans les entretiens, ces apports constituent une piste prometteuse pour investiguer à propos des postures d'accompagnement, de guidage, de tutorat et de mentorat endossées par les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs avec leur stagiaire.

## Tensions et dilemmes de tutorat

Dans la continuité des postures et des rôles à assumer par les mentors, différent-es auteur-es mettent en exergue le fait que cette fonction génère potentiellement des tensions (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2021a ; Hoffman *et al.*, 2015 ; Mieusset, 2017 ; Vivegnis, 2018). Ces tensions sont notamment provoquées parce que ces mêmes formatrices et formateurs sont influencé-es par différentes conceptions et valeurs sous-jacentes (Buysse, 2018) présentes dans les échanges discursifs avec leur stagiaire. Dès lors et malgré le récit mythique dont est issue cette fonction, assumer le rôle de mentor ne va pas de soi. Dans la littérature, ce constat se traduit par le concept de dilemme de tutorat (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2021a ; Mieusset, 2017 ; Timperley, 2011).

Un dilemme se définit par des dissensions générées face à un choix à opérer entre deux solutions *a priori* incompatibles (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2021a ; Mieusset, 2017). Ces dilemmes reposent donc sur des conceptions, des croyances et des postures contradictoires mises en tension dans les échanges entre tuteurs et stagiaires (Chaliès, 2016). Ce constat rejoint des apports empruntés à Buysse (2018) déjà évoqués, qui mettent en exergue le fait que les praticiennes formatrices et les

---

<sup>49</sup> Au risque de se répéter, dans la partie méthodologie, les postures de tutorat selon Hennissen *et al.* sont reprises de manière synthétique afin d'expliquer le codage des données.

praticiens formateurs véhiculent des croyances et des conceptions dans leur discours. Ainsi, le formateur peut se retrouver dans la situation où la proposition d'une alternative lui semble pertinente en fonction de ses conceptions et du contexte, mais peut paraître artificielle et ne pas sembler répondre à la demande des stagiaires (Mieusset, 2017).

De ces travaux traitant des dissensions relatives à la transmission du métier enseignant émerge une tension supplémentaire augmentant le dilemme à trouver l'équilibre entre soutien émotionnel, cognitif et métacognitif chez les novices (De Simone, 2021a). En effet, depuis une dizaine d'années, les pays occidentaux constatent une diminution de motivation des enseignant-es novices à se maintenir dans le métier. À ce sujet, les travaux de Mukamurera (2014) montrent que les taux d'abandon durant les cinq premières années peuvent monter jusqu'à 50 % selon les régions. Ainsi, en début de carrière, « le décrochage au sein de la profession enseignante s'avère particulièrement symptomatique à l'échelle internationale » (Vivegnis, 2018, p. 54). Dès lors, pour que l'enseignant-e débutant-e persévère dans le métier (Achinstein, 2006 ; Pérez-Roux, 2007 ; Vivegnis, 2018), les enjeux actuels pourraient militer pour la création de structures dans les établissements scolaires soutenant les collègues novices dans une insertion professionnelle durable<sup>50</sup>.

Même si cette question des dilemmes de tutorat<sup>51</sup> n'est pas spécifiquement mobilisée pour analyser les données récoltées dans le présent ouvrage, cet apport constitue potentiellement une ressource intéressante pour éclairer la question des postures d'accompagnement, de guidage, de tutorat et de mentorat. Ainsi, l'analyse des échanges discursifs entre mentor-es et mentoré-es fournit des pistes à propos des conditions permettant de diminuer, voire de dépasser ces tensions, notamment lors du déplacement des focales d'attention vers les apprentissages des élèves.

---

<sup>50</sup> À ce propos, au printemps 2021, la HEP Vaud a créé un « CAS Tutorat » destiné notamment aux formateurs ayant obtenu leur diplôme de PF et désireux de soutenir leurs jeunes collègues dans le métier enseignant. Des tensions existent liées aux valeurs et conceptions quant aux questions du tutorat et du mentorat. D'aucuns estiment qu'il est inutile de suivre une nouvelle formation postgrade (syndicat notamment) pour accompagner de jeunes collègues en établissement scolaire. Ce constat rappelle que la formation des mentor-es est loin d'obtenir le plébiscite de tous les acteurs de l'enseignement, malheureusement, pour des raisons qui n'ont souvent rien à voir avec les visées liées au métier enseignant.

<sup>51</sup> Pour aller plus loin sur la question des dilemmes de tutorat, voir notamment De Simone, 2021a.

## Chapitre 4

# Développement dans une perspective vygotkienne

Comme évoqué précédemment, cette recherche s'inscrit dans un cadre historico-culturel, tel que développé à partir des travaux de Vygotskij (1934/1997 ; 1928–31/2014). Il semble dès lors essentiel d'exposer les grandes lignes de son élaboration conceptuelle.

Dans la perspective vygotkienne, le langage joue un rôle central dans le développement humain. Ainsi, l'élément central pour générer du développement psychique se situe au niveau de l'appropriation et de « l'assimilation de l'expérience humaine transmise à l'aide du langage » (Léontiev & Luria, 1956, p. 293). Au départ et naturellement, c'est l'adulte qui plonge l'enfant dans la réalité présente, qui « va le guider en le familiarisant avec les phénomènes de la réalité » (p. 279). L'enfant hérite donc de significations qui le précèdent. L'être humain entre en contact avec des phénomènes et des objets du monde grâce à d'autres personnes. Dans ce processus de communication « s'est cristallisé le reflet plus profond de l'expérience infinie des générations précédentes de toute l'humanité » (p. 275).

Ce constat fournit des éclairages importants quant à la relation entre enseignement, apprentissage et développement dans la perspective historico-culturelle. Ainsi, pour Vygotskij, l'enseignement constitue l'une des clés de voûte de l'apprentissage et du développement. Comme évoqué, l'apprentissage et l'appropriation de concepts ou de savoirs, considérés comme des outils socialement élaborés par les générations précédentes, constituent la première étape vers un potentiel développement. L'appropriation et l'usage de ces outils, notamment au travers de médiations avec autrui, sous forme d'activités partagées avec un expert-e, établissent un vecteur potentiel du développement psychique. Vygotskij défend donc l'idée selon laquelle l'apprentissage génère potentiellement le développement (Vygotskij, 1934/1997), à condition que

la double médiation ou double formation soit présente. D'abord en faisant usage des outils médiatisés collectivement avec les novices (médiation avec autrui en interpsychique), puis en proposant des phases dans lesquelles les débutant-es peuvent reprendre à leur compte l'usage de ces outils de manière volontaire et autonome (médiation par les outils en intrapsychique). En situation de formation, cela signifie pour l'expert-e d'enseigner des savoirs en faisant avec celui ou celle qui n'arrive pas encore à s'approprier leur sens et leur usage de manière autonome. Cette phase d'activités partagées génère des échanges grâce aux médiations censées soutenir l'appropriation et l'usage autonome des outils par les novices. Même si, à certains moments, la relation entre expert-e et apprenant-e traduit une asymétrie, notamment lorsque la formatrice ou le formateur expose un élément nouveau, Vygotskij insiste sur le fait qu'il doit y avoir collaboration (interpsychique) entre protagonistes pour que les novices puissent s'approprier les apprentissages visés de manière autonome par la suite (intrapsychique).

Ainsi, l'appropriation de concepts et leur usage volontaire génèrent potentiellement la réorganisation et le développement des systèmes conceptuels internes du sujet. Buisse et Vanhulle (2009) précisent que la maturation évoquée ici représente « la restructuration des fonctions psychiques, générées au départ par des interventions formatives médiatisant le processus » (p. 227) au travers d'activités partagées. Ainsi, selon ces chercheur-es, là où se situe la rencontre entre intériorisation des interactions et autorégulation du sujet se réalise une transformation des savoirs préexistants en systèmes de concepts, générant potentiellement le développement. Cela soutient l'articulation, la transformation et la généralisation de systèmes de concepts entre eux « qui englobent et transforment les généralisations construites précédemment » (Breithaupt & Clerc-Georgy, 2018, p. 131).

Ainsi, selon la perspective historico-culturelle et par analogie avec les adultes (De Simone, 2021b), le stagiaire peut élaborer de nouvelles significations lui permettant de porter consciemment son attention sur de nouvelles dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage grâce à l'appropriation de savoirs durant les activités partagées et individuelles (Clerc-Georgy, 2014) ; il en va de même pour le praticien formateur ou la praticienne formatrice désirant accompagner des stagiaires (De Simone, 2016). Cette perspective définit donc le développement comme le résultat d'une transformation du fonctionnement psychique découlant d'une construction de significations à partir de savoirs offerts durant la

formation. Dans cette optique, il ne s'agit pas d'une juxtaposition de savoirs comme autant de concepts placés les uns à la suite des autres, sans autre forme de réorganisation, mais plutôt d'intégration articulée visant des changements de perspective chez les participant-es. Ainsi, l'intériorisation des savoirs de la formation exige une reconstruction et un réaménagement des concepts en vue de leur généralisation (Clerc-Georgy, 2013). Cette généralisation ouvre la voie au processus de secondarisation qui, lui, suppose, de manière simultanée, décontextualisation de l'expérience et adoption d'une nouvelle finalité (Bautier & Goigoux, 2004). Le sujet sera dès lors capable de transférer certains outils d'une situation à un autre contexte.

Cette perspective transposée à la situation du mentor accompagnant un stagiaire traduit l'appropriation de savoirs comme la réorganisation de concepts entre eux au niveau intrapsychique du sujet. Pour le dire autrement, l'appropriation se traduit par l'intériorisation d'outils hérités grâce aux médiations fournies par le mentor dans des phases collectives interpsychiques (Vygotskij, 1934/1997) que constituent les entretiens entre formatrices ou formateurs et les stagiaires. Le développement, quant à lui, est potentiellement généré lorsque, plus tard, dans les phases ultérieures de la double médiation, le novice est capable de reprendre à son compte volontairement et de manière autonome l'usage et la signification des outils enseignés (Brossard, 2004 ; Buysse, 2011; Vygotskij, 1934/1997 ; Wertsch, 1985). Ainsi, il s'agit de « développer artificiellement » (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p. 200) des personnes en leur enseignant de nouveaux savoirs. Ces outils sémiotiques développeront chez les sujets de « nouveaux modes de penser, de communiquer, d'agir en transformant le rapport à leurs propres processus psychiques » (2000, p. 200).

## **Développement professionnel et alternance dans une perspective historico-culturelle**

Comme brièvement évoqué, la formation vaudoise à l'enseignement se déroule sous forme d'alternance entre institution et terrain. Les mentor-es nommé-es praticiennes formatrices et praticiens formateurs dans le canton de Vaud (Suisse romande) accueillent des futur-es enseignant-es dans leur classe et sont amené-es à organiser des entretiens formels et informels avec leur stagiaire. Ces échanges discursifs représentent des moments privilégiés de soutien à la construction de savoirs professionnels

à propos du travail enseignant (Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Orland-Barak et Klein, 2005; Vanhulle, 2015). Ces échanges nommés *mentoring conversations* – notamment par Achinstein et Barrett (2004) ou encore Timperley (2001) – favorisent la description et la compréhension des différents processus cognitifs, affectifs et métacognitifs accompagnant le développement professionnel des novices (De Simone, 2021b). Dès lors, si l'on souhaite étudier les processus favorisant la réflexivité chez les étudiant-es, il semble fondamental d'identifier, dans les échanges entre tuteurs et novices, les thématiques évoquées. Il est donc utile d'analyser, dans les entretiens, le contenu des relances ou des médiations (Vygotkij, 1934/1997) mobilisées par les tuteurs, dans le but de focaliser l'attention des mentor-es sur la portée de leurs échanges (Balslev, 2016a), considérés potentiellement comme outil de transformation (Vygotkij, 1934/1997). Dans ce contexte, la dynamique générée par les interactions sous forme de médiations langagières (Bronckart, 2004) entre protagonistes en formation, puis l'intériorisation de ces mêmes interactions par les sujets influencent la personne dans son ensemble, incluant son rôle et son développement professionnel (Buysse & Vanhulle, 2009 ; Clerc & Ducrey, 2014). Dans cette perspective, le développement est potentiellement réalisé par les processus d'intériorisation des médiations langagières (Bronckart, 2004 ; Vygotkij, 1931/2014) proposées en formation.

Enfin, les modalités de formation continue qu'offre le dispositif mis en œuvre dans cette étude – sous forme de *Mentoring Conversation Studies*, MCS<sup>52</sup> (De Simone, 2019, 2021b) – favorisent justement la verbalisation d'expériences, d'abord de manière partagée collectivement (interpsychique), puis de manière individuelle, avec soi-même (intrapyschique). Ces discussions et réflexions, menées entre plusieurs mentor-es à propos de leurs entretiens avec les stagiaires, influencent aussi les processus individuels réflexifs, cognitifs et affectifs (De Simone, 2019, 2021b ; Martin & Clerc-Georgy, 2015 ; Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010). Ce constat met ainsi en évidence l'intérêt d'interroger les enjeux visés par les dispositifs de formation continue destinés aux mentor-es. Ce d'autant que plusieurs auteures, telles que Balslev et Ciavaldini-Cartaut (2015), Timperley (2011) et Vanhulle (2015) relèvent que les échanges menés dans un contexte en alternance constituent des lieux privilégiés de soutien à la construction de savoirs et au développement professionnel,

---

<sup>52</sup> Le dispositif de formation continue *mentoring conversation studies* (MCS) est décrit dans la partie dédiée à la méthodologie, dans le chapitre 6.

notamment au travers des interactions ou médiations langagières (De Simone, 2021b).

En lien avec cette question du développement professionnel dans un nouveau métier, les textes vygotskiens découverts à ce jour ne fournissent pas d'éléments explicites quant aux processus de développement à l'âge adulte. Cependant, par analogie et à certaines conditions, nous nous sommes permis d'établir un parallèle avec le système de pensée des adultes. Pour étayer cette piste, les travaux de Clerc-Georgy (2013) et de Cohen-Scali (2000) sont convoqués puisqu'ils mettent en lumière les bouleversements générés chez un novice lors de son arrivée dans un nouveau contexte professionnel. Ce constat marque en effet le début d'un processus d'acculturation entraînant le sujet vers l'appropriation de nouvelles manières de penser et d'agir, générant une transformation profonde. Ainsi, l'appropriation de nouveaux gestes et de savoirs pousse le novice à réorganiser ses priorités, ses conceptions et ses manières de penser vis-à-vis de la nouvelle réalité sociale et professionnelle dans un contexte où deux lieux de formation coexistent : l'établissement scolaire et l'institution de formation. Ce phénomène d'acculturation évoqué ici peut potentiellement générer du développement au sens vygotkien, car l'expérience et l'apport de connaissances nouvelles génèrent une réorganisation dynamique interne (Clerc-Georgy, 2013). Par ailleurs, ce constat est transférable à n'importe quelle situation de formation d'adultes dans laquelle l'appropriation de nouveaux gestes, connaissances, savoirs et outils semble nécessaire en fonction des objectifs visés (De Simone, 2021b).

Ainsi, ce processus d'acculturation transposé à la formation à l'enseignement suppose que le novice bénéficie de médiations générées par des formatrices et formateurs de terrain et d'institution maîtrisant les savoirs relatifs à la transmission et à l'explicitation des processus d'enseignement-apprentissage. Les stagiaires s'approprient donc certains apprentissages nouveaux grâce aux différentes postures revêtues par les mentor-es pouvant adopter une démarche d'accompagnement lorsque, par exemple, les étudiant-es ont besoin d'être encouragé-es, et de guidage lorsque les novices doivent être focalisé-es sur certaines dimensions durant les entretiens. Dans cette perspective, ces échanges supposent à certains moments une relation asymétrique, ne signifiant pas pour autant une mise en acte du « savoir sans délibération, sans discussion » comme sous-entendu par les apports de Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 40). Au contraire, cela se traduit pour le ou la mentor-e par le fait d'instruire en faisant avec

celui qui n'arrive pas encore tout seul au travers de médiations soutenant l'appropriation des caractéristiques des « outils » et leur usage en situation. Par conséquent, ce processus est soutenu par « l'interaction verbale [...] conçue comme un outil orienté à la fois vers l'externe, comme outil de communication, et vers l'interne comme signe psychologique » (Balslev, 2016b, p. 156). Cette double médiation génère potentiellement l'autorégulation de la personne devant s'approprier ces différents savoirs par l'accroissement de ses capacités de généralisation. Cet état de maturation traduit donc l'intériorisation des médiations par le sujet. En effet,

en (1) **travaillant avec l'élève sur un thème**, le maître<sup>53</sup> a (2) **expliqué, transmis des connaissances, questionné, corrigé**, il a obligé l'élève à (3) **expliquer lui-même**. Tout ce (4) **travail sur les concepts, tout le processus de leur formation a été effectué en détail par l'enfant en collaboration avec l'adulte**, dans le processus de l'apprentissage. Et lorsque maintenant l'enfant résout un problème, qu'est-ce que cela exige de lui ? **Qu'il sache le résoudre par imitation, avec l'aide du maître, bien qu'à ce moment de cette situation, (5) cette collaboration ne soit pas réellement présente. Elle appartient au passé. L'enfant doit cette fois utiliser tout seul les résultats de son ancienne collaboration** (Vygotkij, 1934/1997, p. 365).

Cette citation fait référence à l'enseignant-e et l'élève et présente l'importance de faire avec le novice. Les médiations mises en œuvre avec des adultes diffèrent quelque peu, mais le processus d'appropriation reste semblable. Dans le contexte de la formation des stagiaires, les entretiens sont considérés comme des lieux privilégiés de soutien à la construction d'outils et de développement professionnels à propos du travail enseignant (Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Tillema & Orland-Barak, 2006 ; Vanhulle, 2015). Ce constat rejoint le point de vue vygotkien pour lequel le langage se situe au centre de la collaboration entre expert et novice. Pour illustrer le propos, voici une transposition des éléments évoqués dans cette citation de Vygotkij au contexte entre formatrice ou formateur et stagiaire. Les numéros renvoient aux éléments de la citation :

- (1) **Travailler avec aide sur un thème**, la planification par exemple.
- (2) **Expliquer, transmettre des connaissances, questionner**, donner un feedback (pour **corriger**, vérifier, réguler).

<sup>53</sup> Par analogie, transfert de cette citation à l'adulte : le ou la mentor-e (*maître*) avec le ou la mentoré-e (*élève*).



- (3) Demander au novice **d'expliquer lui-même les raisons de ses choix** dans la planification notamment.
- (4) Tout ce **travail sur les concepts et leur processus de formation** et leur clarification réalisés en collaboration avec l'expert (ou entre pairs), notamment durant un séminaire d'analyses de pratique en vue de la préparation au stage.
- (5) Collaboration stagiaire-expert « en souvenir » : le stagiaire lorsqu'il se **retrouve seul mobilise les éléments de cette ancienne collaboration avec l'expert, en se référant à ses notes, traces, récoltées** lors du travail en collaboration.

## Signe, signification et importance du milieu dans la perspective vygotkienne

Le développement des processus qui conduisent [...] à la formation des concepts, a des racines profondes dans l'enfance, mais ce n'est qu'à l'adolescence, que mûrissent, prennent forme et se développent les fonctions intellectuelles qui [...] constituent la base psychique du processus de formation des concepts (Vygotkij, 1934/1997, pp. 204–205).

Pour affirmer cela, Vygotkij s'appuie sur une étude qu'il a menée sur plus de 300 individus comprenant également des adultes (1934/1997, p. 204). Ainsi,

l'utilisation fonctionnelle du mot ou d'un signe comme moyen de diriger activement l'attention, de différencier et de dégager les traits caractéristiques, de les abstraire et d'en faire une synthèse est une partie fondamentale et indispensable du processus de formation des concepts dans son ensemble. La formation du concept ou le fait qu'un mot acquiert une signification est le résultat d'une activité complexe – par le maniement du mot ou du signe – à laquelle participent toutes les fonctions intellectuelles essentielles (Vygotkij, 1934/1997, p. 206).

Le développement humain passe donc par cet élément central qu'est

l'utilisation fonctionnelle du signe ou du mot, comme moyen permettant de soumettre à son pouvoir ses propres opérations psychiques, de maîtriser le cours de ses propres processus psychiques et d'orienter l'activité vers la résolution du problème auquel le sujet est confronté (Vygotkij, 1934/1997, p. 207).

Vygotskij ne se borne pas à pointer l'importance du rôle joué par la transmission des signes et de leur usage (de leur signification), il met également en exergue l'importance de l'influence du milieu dans lequel évolue le novice. En effet, le milieu joue un rôle prépondérant dans le déclenchement du mécanisme qui pousse le sujet à se développer.

C'est à l'aide des tâches assignées, du besoin qui surgit et stimule, des buts fixés que le milieu social environnant incite [...] à faire ce pas décisif dans le développement de sa pensée [...] là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage pas, ni ne stimule à l'aide de buts nouveaux le développement intellectuel, la pensée ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement (Vygotskij, 1934/1997, p. 208).

Dès lors, ce sont bien les échanges avec autrui, venant de l'extérieur du sujet qui provoquent le processus l'incitant à se développer. Cette force qui le pousse « est située non pas au-dedans de l'adolescent mais au-dehors et en ce sens les tâches que le milieu social propose [...] sont liées à son insertion dans la vie culturelle, professionnelle et sociale » (Vygotskij, 1934/1997, p. 208). Ainsi, l'être humain comprend son environnement grâce « aux liaisons et aux relations ouvertes en lui par l'expérience pratique de l'humanité, et par les propriétés essentielles de ce monde, c'est-à-dire les significations » (Léontiev & Luria, 1956, p. 276) héritées des générations précédentes.

Dans cette perspective, la double médiation constituée de la rencontre entre l'intériorisation des interactions et des médiations menées de manière collective en interpsychique et, l'autorégulation réalisée ensuite de manière autonome par le sujet en intrapsychique, influence *in fine* la personne dans son ensemble, incluant la conscientisation de son rôle et de l'appropriation de savoirs et de leur usage (Buysse & Vanhulle, 2009 ; Clerc & Ducrey, 2014 ; Mezirow, 2001). Par analogie, la relation entre formatrice ou formateur et stagiaire durant la transmission du métier enseignant constitue des occasions d'échanges de signes, qui revêtent des significations particulières en fonction du milieu : l'établissement scolaire et l'institution de formation.

Ainsi et comme brièvement annoncé plus haut, nous proposons de transférer les constats vygotkiens liés au rôle joué par les échanges avec autrui à l'adulte, en particulier au contexte de la transmission du métier enseignant en alternance. En effet, ces apports transposés au contexte de formation des stagiaires militent pour un soutien proactif de leurs processus d'apprentissage par les formatrices et formateurs.

## **Développement des concepts quotidiens et scientifiques selon Vygotskij**

Nous l'avons dit, les recherches de Vygotskij fournissent des éclairages psychologiques importants à propos de l'apprentissage et du développement de l'enfant, mais rien de réellement spécifique à propos de l'adulte. Par exemple, dans « Pensée et langage », il distingue les apprentissages et le développement pour l'enfant en précisant notamment « qu'à chaque tranche d'âge, l'apprentissage a non seulement des fonctions spécifiques, mais aussi des rapports tout à fait particuliers avec le développement » (Vygotskij, 1934/1997, p. 360). À ce propos, il distingue différentes phases de développement relatives à la fonction du langage, plus spécifiquement, grâce à la généralisation des mots en termes de développement des concepts chez l'enfant. En effet, à la suite des travaux de son collègue Sakharov relatifs à l'étude de la formation des concepts (1934/1997, p. 202), Vygotskij a continué d'investiguer sur le rôle du mot, « de son caractère et de son utilisation fonctionnelle dans le processus de formation du concept » (Vygotskij, 1934/1997, p. 201). Il explique que le développement des concepts est tout sauf linéaire et qu'il s'étend de l'enfance à l'adolescence de manière longue (Vygotskij, 1934/1997). En opposition avec certains de ses contemporains, il précise que le processus de formation des concepts n'est « pas réductible aux associations, à l'attention, à la représentation, aux jugements, bien que toutes ces fonctions participent immanquablement à cette synthèse complexe que représente en fait ce processus » (Vygotskij, 1934/1997, p. 207).

Dans la continuité, Vygotskij présente trois stades différents de construction des concepts de l'enfance à l'adolescence qui concourent à leur formation (1934/1997, p. 211). Le premier stade s'appuie sur la base d'impressions sensorielles directes, « les liaisons émotionnelles subjectives entre les impressions que l'enfant prend pour les liaisons entre les choses » (Vygotskij, 1934/1997, p. 220), qui constitue une première étape vers la généralisation. Cette phase touche directement les émotions par l'impression directe vécue par le sujet.

Le premier stade de la formation du concept qui se manifeste le plus souvent dans le comportement du petit enfant, est la constitution d'une masse indistincte et sans ordre, la sélection d'un tas d'objets quelconques, lorsqu'il se trouve devant un problème que nous, adultes, résolvons habituellement en formant un nouveau concept (Vygotskij, 1934/1997, p. 211).

Ce premier niveau fonctionne sous une forme de **pensée « synchrétique »** (Vygotkij, 1934/1997, p. 212) fondée sur une vision globale et indifférenciée du monde extérieur.

Le deuxième niveau de formation vers le concept passe par la **pensée « par complexes »** (1934/1997, p. 217), dans lequel la pensée se forme par ensemble d'éléments réunis de manière variée reposant sur des liaisons empiriques. Ce stade revêt un « caractère intuitif-concret et imagé » (1934/1997, p. 222) ce qui signifie que l'unité de base est issue du réel et du concret, et ne peut pas encore être considéré de manière abstraite par l'enfant. Le concept « par complexes » se confond avec l'objet concret. Cela se traduit par une fusion entre général et spécifique. Ils ne suivent aucune organisation hiérarchique entre les éléments spécifiques. « La caractéristique la plus essentielle de la construction du complexe est que celui-ci repose [...] sur une liaison concrète et de fait entre les divers éléments qui le composent » (Vygotkij, 1934/1997, p. 216), ainsi « les significations de mots à ce stade de développement des concepts peuvent être définies de la manière la plus approchante comme les noms de famille d'objets réunis en complexes ou groupes » (Vygotkij, 1934/1997, p. 216). La pensée par complexe « repose sur des liaisons que l'expérience immédiate fait découvrir » (p. 216). L'expérimentation pratique est donc constitutive de cette deuxième catégorie de concept. Selon le psychologue, cette phase articule les objets à des situations anciennes et nouvelles vécues par le sujet. La mémoire joue donc un rôle important dans le lien à faire entre des éléments et des ressentis déjà connus, en amont de la situation concrète nouvelle. Vygotkij (1934/1997) classe ces deux niveaux de développement de concepts dans la catégorie des concepts quotidiens traduisant l'incapacité de l'enfant à les gérer de manière volontaire et abstraite. Brossard (2008) les définit ainsi :

les concepts quotidiens ou spontanés se construisent bien évidemment au cours des expériences quotidiennes que l'enfant peut faire sur le monde physique et social auquel il est confronté. Agir sur le monde extérieur au sein de son univers familial mais aussi donner les raisons de ses actions, communiquer à autrui ses manières de sentir et de penser, impliquent nécessairement que l'enfant construise spontanément des « catégories » et qu'il effectue certaines mises en relations entre ces catégories. [...] [Ils] se caractérisent par le fait que l'enfant effectue au sein de son expérience de façon non consciente certaines opérations de pensée : par exemple il parlera de son frère, il saura dire si tel de ses amis a un frère ou non, etc. mais il sera en difficulté si on lui demande de définir ce qu'est un frère (p. 74).

Ainsi, cette catégorie de concepts issue de la réalité quotidienne se construit dans le cadre familier de l'enfant de manière non consciente, au fil des expériences sans qu'il y ait de rapport hiérarchique ou de logique entre les différents éléments. Cela ressemble à une juxtaposition d'éléments sans organisation entre eux. Cette dimension quotidienne ou spontanée illustre parfaitement les deux premiers niveaux de développement des concepts directement connectés à l'expérience concrète des enfants. De manière encore plus approfondie, Vygotskij distingue **cinq formes de concepts par complexe** (Vygotskij, 1934/1997, p. 219) constituant le deuxième stade de développement de la formation des concepts qu'il semble intéressant de présenter ici afin de bien comprendre comment le processus de conceptualisation se construit dans la perspective vygotkienne. Chacune des formes de pensée par complexe est définie ci-après :

1. Complexe associatif (p. 218)<sup>54</sup> ;
2. Complexe par collections (p. 219) ;
3. Complexe en chaîne (p. 221) ;
4. Complexe diffus (p. 223) ;
5. Complexe sous forme de pseudo-concept (p. 225).

**1. Complexe associatif :** « Tout rapport concret que découvre l'enfant, toute liaison associative entre le noyau et un élément du complexe s'avère un motif suffisant pour que l'objet soit rattaché au groupe constitué par l'enfant et désigné par le nom de famille commun » (p. 218). Pour le dire autrement, l'enfant associe des traits qu'ils considèrent comme pouvant être subjectivement associés, alors que d'un point de vue objectif il n'en est rien. Ainsi, pour un enfant le fait de dire un mot, c'est déjà le considérer comme un nom de famille. Il n'a pas encore la conscience d'un besoin de hiérarchie pour organiser les choses entre elles. Pour l'enfant se situant dans cette forme de complexe, de fait chaque mot possède une valeur égale.

**2. Complexe par collections :** « Ici des objets concrets sont réunis sur la base de leur mutuelle complémentarité par rapport à un trait distinctif quelconque et forment un tout, composé d'éléments

---

<sup>54</sup> Les références aux pages renvoient à l'ouvrage « Pensée et langage » de Vygotskij (1934/1997).

hétérogènes, se complétant les uns les autres [...] l'enfant ne les assortit pas au hasard et de manière incohérente, mais les sélectionne en raison de leur différence ou de leur complémentarité par rapport au trait distinctif inclus dans le modèle pris comme base d'association » (p. 219). Autrement dit, les collections sont élaborées par contraste en rassemblant des objets selon des critères de complémentarité concrète et fonctionnelle. Par exemple : « le couvert composé de la fourchette, du couteau, de la cuiller et de l'assiette » (p. 220) ; idem pour les vêtements : le pantalon, la chemise, les chaussettes, etc. Ces éléments constituent donc des formes de complexe par collections issues du quotidien et des habitudes de l'enfant. Vygotskij précise que même chez les adultes ces formes de complexes par collections continuent « de jouer un rôle extrêmement important. [...] Très souvent dans le langage concret, lorsque l'adulte parle de vaisselle ou de vêtements, il a à l'esprit non pas le concept abstrait correspondant [mais plutôt] des assortiments de choses concrètes formant une collection » (p. 220) exactement comme chez les enfants.

3. **Complexe en chaîne** : « se construit selon le principe de la réunion dynamique et temporaire de maillons isolés en une chaîne unique et du transfert de signification d'un maillon de la chaîne à un autre » (p. 221). Pour le dire autrement, il s'agit d'un alignement d'objets constitués de traits distinctifs qui sont alignés à la suite des uns et des autres, au hasard des signes distinctifs identifiés par l'enfant. L'enfant assortit plusieurs figures comportant des traits identiques, par exemple des angles, donc il associe un carré avec un triangle, puis si le triangle est de couleur bleue et qu'il a un cercle bleu sous les yeux, il ajoutera le cercle bleu en changeant de critère au fil des objets qu'il aura à sa disposition. « Dans le processus de formation du complexe, il y a sans cesse passage d'un trait distinctif à un autre » (p. 221).
4. **Complexe diffus** : se caractérise par le fait « que le trait distinctif lui-même réunissant les éléments concrets isolés et les complexes, semble être diffus, imprécis, confus » (p. 224). Cette forme de complexe comporte une réunion infinie de choses qui n'ont pas de liens spécifiques entre elles. Tout peut-être potentiellement associés sans traits distinctifs et les liaisons effectuées concrètement le sont par « des images intuitives des divers objets » (p. 225). Dans la tête de l'enfant, le complexe diffus représente une réunion d'éléments constitués d'infinies possibilités d'ajouts d'objets nouveaux, mais toujours sous forme concrète.

**5. Complexe sous forme de pseudo-concept :** selon Vygotskij, la dernière forme constitue « une grande importance aussi bien dans la pensée de l'enfant en situation expérimentale que dans sa réelle pensée vivante » (p. 225). Ici, l'enfant est capable de construire une généralisation basée sur les traits concrets des objets, car il n'a pas encore la possibilité de les classer hiérarchiquement de manière abstraite. Par exemple, il peut trier tous les triangles parce que concrètement ils se ressemblent, ils ont la même forme, mais il ne peut pas donner les caractéristiques essentielles qui constituent le concept de triangle (notamment, une forme géométrique constituée de 3 angles dont leur somme est égale à 180 degrés). Vygotskij explique que cette capacité d'abstraction est possible dans le stade suivant de développement de la formation des concepts. Cependant, les pseudo-concepts permettent d'éclairer les autres formes de pensée par complexes déjà expérimentées ou acquises par l'enfant et constituent une transition vers le troisième stade de la formation des concepts au niveau de l'abstraction.

Ainsi, la troisième et dernière étape de développement des concepts proposée par Vygotskij est celle qui permet de mobiliser les principales fonctions du mot en aboutissant à l'étude de ses significations et de « son utilisation dans les processus de généralisation » (Léontiev & Luria, 1956, p. 272). Ce dernier stade met ainsi en exergue le fait qu'un mot est inséparable de sa signification puisque « le concept est impossible sans les mots, la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale » (Vygotskij, 1934/1997, p. 207). Cette dernière étape correspond ainsi à la nécessité d'établir « des relations entre différents attributs abstraits et généraux hissant la pensée au stade logique et conceptuel » (1934/1997, p. 274) permettant de penser le monde de manière hiérarchisée, organisée et abstraite. Ce dernier stade de développement des concepts proposé par Vygotskij est à articuler avec **les concepts scientifiques notamment définis dans « Pensée et langage » comme la capacité des sujets à les utiliser volontairement** (Vygotskij, 1934/1997). En effet, ce n'est pas durant « l'expérience quotidienne mais dans les situations scolaires d'enseignement-apprentissage que les concepts scientifiques 'germent' dans la tête de l'enfant » (Brossard, 2008, p. 75). Brossard explique un postulat important relatif à la question des concepts scientifiques (logiques et conceptuels) tels que définis par le psychologue russe, notamment au travers du fait que leur élaboration se réalise dans le cadre scolaire. Ainsi,

il est essentiel de bien voir que dans le cadre théorique que Vygotskij est en train d'élaborer, les situations scolaires d'enseignement-apprentissage loin d'être des situations de simple transmission verbale des connaissances, sont le lieu d'une activité authentique de conceptualisation. Mais cette activité de conceptualisation est d'une tout autre nature que celle qui est effectuée dans le cours de l'expérience quotidienne. Les concepts scientifiques naissent au cours d'un travail effectué en collaboration par l'élève et le maître (Brossard, 2008, p. 75).

Léontiev et Luria identifient déjà en 1956 que l'étude effectuée par Vygotskij sur le développement des concepts a contribué à poser des questions à propos du développement de la pensée qui étaient encore actuelles dans les années 50. Ce constat était toujours d'actualité peu avant 2010, notamment grâce aux travaux de Brossard (2008) et force est de constater que ces questions sont encore nodales aujourd'hui pour les chercheur-es s'intéressant au développement des concepts dans le psychisme humain. Pour la compréhension de la lecture, voici deux exemples illustrant les questions posées par Vygotskij dans son ouvrage « Pensée et langage » en 1934 :

Comment se développent les concepts scientifiques dans l'esprit de l'enfant qui suit un enseignement scolaire ? Quel rapport y a-t-il en ce cas entre le processus d'apprentissage proprement dit et d'assimilation des connaissances et le processus de développement interne du concept scientifique dans la conscience de l'enfant ? (Vygotskij 1934/1997, p. 275).

Comme en témoignent ces deux questions, ces interrogations sont encore aujourd'hui « à peine effleurées » (Brossard, 2008, p. 73) et traduisent les préoccupations de haut vol qui occupaient déjà l'esprit éclairé de ce chercheur décédé précocement à l'âge de 38 ans. Pour terminer, voici la synthèse de la formation des concepts élaborés par Vygotskij :

- 1) **Les concepts issus de la pensée syncrétique** font partie des concepts quotidiens constitués chez l'enfant « de l'impression directe, souvent émotionnelle, lors de la première étape » (Léontiev & Luria, 1956, p. 274).
- 2) **Les concepts par complexes** sont issus « de l'expérience pratique directe et de la mémoire lors de la deuxième étape » (Léontiev & Luria, 1956, p. 274). Ils se catégorisent en cinq catégories et se juxtaposent dans la pensée de l'enfant sans liens cohérents entre eux, exception faite des pseudo-concepts où la généralisation d'objets de manière concrète devient possible.



- 3) **Et finalement la formation des concepts**, « le rôle décisif du mot avec ses principales fonctions (l'abstraction et la généralisation) lors de la troisième étape du développement des concepts illustrent les différents processus psychologiques à chaque niveau de l'activité de généralisation » (Léontiev & Luria, 1956, p. 274). Ces éléments sont directement associés aux concepts scientifiques acquis en collaboration avec l'expert dans un cadre formel en particulier à l'adolescence (Vygotkij, 1934/1997) et non de manière aléatoire, comme c'est le cas pour l'apprentissage de la langue maternelle dans le cadre familial.

Cet exposé sur la construction des concepts selon Vygotkij annonce en préambule la partie suivante qui tente de mettre en exergue les liens pouvant être tissés sur cette question avec l'adulte en formation. En effet, la thématique du développement des concepts de l'enfance à l'adolescence peut fournir des points d'attache à la compréhension des processus en jeu dans la transmission du métier enseignant en alternance.

## **Développement des concepts chez l'adulte en formation dans une perspective vygotkienne**

Dans la perspective historico-culturelle, le développement est identifié comme un processus de transformation dynamique, inhérent aux relations entre apprentissage et développement dans le cadre de la collaboration entre novice et expert-e en regard d'un milieu spécifique (Vygotkij, 1934/1997). En généralisant ce principe, il est aisé de supposer que l'adulte puisse encore développer en situation de formation ses fonctions psychiques supérieures ou des conduites complexes, comme l'analyse et le raisonnement, lire un texte en le comprenant « résoudre différents types de problèmes, éprouver une émotion à l'écoute d'un poème ou d'une composition musicale, etc. » (Brossard, 2004, p. 19).

Yvon (2012), se basant sur les textes vygotkiens, pose néanmoins l'hypothèse que si Vygotkij n'a pas traité de l'adulte, c'est parce que son développement psychique serait achevé (Yvon, 2012). Selon lui, il n'y aurait plus de « révolution et de changements fondamentaux dans la reconfiguration de ses fonctions psychiques supérieures, [car] la structure mentale est en place » (2012, p. 383). L'adulte aurait appris à maîtriser de manière volontaire ses processus psychiques, ainsi que la construction des concepts. Pour illustrer le propos, Yvon explique que l'adulte maîtrise le

langage, il sait compter et a appris à maintenir son attention de manière volontaire. Léontiev et Luria (1956) soutiennent implicitement la même hypothèse, lorsqu'ils affirment que « l'homme maîtrise son comportement externe, mais aussi sa propre pensée. Sa pensée devient contrôlable » (1956, p. 276). Eux non plus ne proposent aucune précision quant à l'approfondissement potentiel des fonctions de l'adulte en formation. Dans ses écrits, Vygotskij convoque rarement le développement des adultes, même s'il y fait référence ponctuellement, notamment lorsqu'il évoque les sujets de ses recherches portant sur le développement des concepts à différents âges « enfants, adolescents, adultes normaux et des personnes souffrant de troubles pathologiques de l'activité intellectuelle et verbale » (Vygotskij, 1934/1997, p. 204 et 220) ou lorsqu'il fait référence à la fonction de l'attention chez l'adulte (Vygotskij, 1928–31/2014).

De notre côté, nous proposons un postulat lié à la mort précoce de Vygotskij. En effet, dans « Pensée et langage », le chercheur fait référence à une « étude expérimentale de la formation des concepts chez les adultes » (Vygotskij, 1934/1997, p. 210) indiquant que cette question était également présente dans ses investigations. La précision « expérimentale » laisse penser que cette recherche aurait peut-être été approfondie, si Vygotskij avait survécu au-delà de 38 ans, hypothèse évidemment non vérifiable.

Néanmoins, les apports vygotskiens portant sur la formation des concepts scientifiques pourraient être transposés aux conditions d'appropriation conceptuelles d'un adulte débutant une nouvelle formation ou profession, puisque leur appropriation va rencontrer un chemin semblable à celui évoqué pour les adolescents (De Simone, 2016, 2021b). Par ailleurs, nous posons l'hypothèse que la pensée « par complexes » peut potentiellement revenir sur le devant de la scène à l'âge adulte, lors de formations où de nouveaux concepts sont enseignés. Voici un exemple pour illustrer le propos : le fait que l'adulte en formation à l'enseignement soit allé à l'école implique l'acquisition d'expériences, de connaissances et de ressentis à ce sujet, qui ne sont pas forcément compatibles avec le fait de générer des apprentissages chez les élèves. Ainsi, la phase de généralisation exigeant une prise de distance par rapport à sa propre expérience pourrait générer un obstacle au développement. En effet, en situation de formation, pour que l'expérience devienne un objet pouvant être étudié, ce savoir nécessite d'être mis en discours, dépersonnalisé, problématisé et articulé à d'autres savoirs de la formation (Clerc-Georgy, 2013). Ce

constat soutient le fait qu'un adulte en formation a aussi besoin d'être guidé par les médiations d'un formateur plus expert que lui dans un domaine dont il n'arrive pas encore à appréhender l'ensemble des outils. C'est particulièrement le cas pour les étudiant·es en difficulté qui ont tendance à juxtaposer les savoirs de la formation à l'enseignement sans parvenir à générer de cohérence entre eux de manière autonome (Clerc-Georgy, 2013).

Les éléments évoqués ici nuancent ainsi les apports fournis par Yvon (2012) et Leontiev et Luria (1956) relatifs à la question du développement qui serait abouti chez l'adulte. Pour entrer dans cette controverse, il s'agit de revenir au développement de l'enfant. Comme évoqué par Vygotskij, un enfant se trouve dans l'incapacité de généraliser seul les phénomènes du monde qui l'entoure. Ceci est dû notamment à un état biologique insuffisamment développé et aux capacités psychiques immatures. Par analogie, mais pour d'autres raisons, l'adulte se formant à un nouveau métier ne peut pas non plus appréhender et généraliser seul les phénomènes d'un nouveau contexte professionnel. Même si un·e futur·e enseignant·e dispose de toutes ses capacités psychiques biologiquement arrivées à maturation, en formation, des difficultés peuvent émerger quant à l'appréhension de nouveaux concepts à mobiliser pour comprendre, analyser et s'appropriier les phénomènes relatifs à l'enseignement-apprentissage. La difficulté du novice à focaliser son attention sur les éléments invisibles de l'enseignement (Beckers, 2007 ; Durand, 2002) illustre le propos.

Dès lors, pour le novice adulte en formation, l'appropriation de nouveaux savoirs scientifiques – notamment issus de recherches académiques – crée potentiellement une réorganisation de son système intérieur de généralisation conceptuelle en transformant le rapport à ses propres processus psychiques (Hofstetter & Schneuwly, 2000). En situation de formation, ce phénomène engendre de nouvelles articulations entre anciens et nouveaux concepts, créant des transformations résultant de la double médiation entre activités partagées et individuelles liées aux nouveaux apports à s'approprier (Clerc-Georgy, 2013). Ainsi, nous posons l'hypothèse que les concepts de la formation qui se présentent psychologiquement comme des significations nouvelles se développent également chez l'adulte. L'essence de ce développement est avant tout le passage d'une structure de généralisation à une autre. À ce propos Vygotskij précise que

toute signification de mot est une généralisation quel que soit l'âge (1934/1997, p. 276). [...] Au fur et à mesure du développement des rapports de généralité augmente l'interdépendance du concept à l'égard du mot, du sens à l'égard de son expression et les opérations sur le sens deviennent de plus en plus libres en elles-mêmes et dans leur expression verbale (1934/1997, p. 389). [...] tout nouveau stade dans le développement de la généralisation s'appuie sur la généralisation des stades précédents (1934/1997, p. 391).

Ces trois extraits issus de « Pensée et langage » permettent de soutenir que, chez l'adulte en formation, l'appropriation de nouveaux savoirs génère une réorganisation des systèmes conceptuels antérieurs par un réaménagement de la généralisation interne. Ainsi, les médiations organisées de manière consciente et volontaire de la part de l'expert devraient viser *in fine* chez les novices la capacité de généralisation pour faire face à de nouvelles situations de manière autonome. Le sujet, grâce à l'intériorisation des médiations, serait dès lors capable de transférer certains outils d'une situation à un autre contexte. Mais avant d'atteindre cette capacité de transfert, il s'agit de considérer la temporalité nécessaire à l'intériorisation des nouvelles manières de penser et d'appréhender le monde, car il n'est pas aisé d'engager les participant·es à une formation sur de nouveaux savoirs théoriques (Périsset Bagnoud, 2009). En cours de route, ces activités peuvent être jalonnées de dissensions telles que définies par les dilemmes de tutorat (Chaliès, 2016), notamment lorsque, dans les moments collectifs, les nouveaux apports provoquent la remise en question des conceptions ou des valeurs sous-jacentes implicites (Buisse, 2018). C'est précisément à ce moment-là que la pensée « par complexes » observée par Vygotkij peut à nouveau se manifester chez l'adulte en formation, le poussant à mobiliser des concepts de manière juxtaposée, puisque pas encore appropriés de manière autonome. Ainsi, le ou la débutant·e n'a pas immédiatement la possibilité de réorganiser son système de généralisation conceptuelle, puisqu'il ne possède pas (encore) les outils lui permettant de générer des significations de manière volontaire (Clerc-Georgy, 2013).

Par analogie, et nous appuyant sur nos recherches antérieures (De Simone, 2016, 2019, 2021b), nous postulons que le raisonnement est semblable pour les mentor·es en formation. En effet, les apports théoriques traitant par exemple des postures du tutorat peuvent entrer en conflit avec les conceptions antérieures à propos de la manière d'accompagner les stagiaires. En effet, les praticiennes formatrices et praticiens formateurs ont aussi accumulé des souvenirs relatifs à leurs

propres expériences passées en tant que stagiaire avec leurs mentor-es. Ces représentations concrètes gardées en mémoire peuvent s'apparenter à la « pensée par complexe sous forme de collection » encore présente chez l'adulte (Vygotskij, 1934/1997). En effet, ces souvenirs relatés au travers du langage concret du formateur ne mobilisent pas forcément de concepts abstraits correspondants, mais plutôt un ensemble de dimensions « concrètes formant une collection » (p. 220). Ainsi et au même titre que l'assemblage sous une même collection des couverts ou des vêtements, le comportement des élèves, leur engagement (ou pas) dans les activités et le nombre d'exercices fournis formeraient une collection attribuable aux dimensions concrètement visibles en classe. Dès lors, ces souvenirs gardés en mémoire peuvent potentiellement constituer un obstacle à l'appropriation de nouveaux concepts considérés comme abstraits par les formatrices et formateurs en formation, puisque ces nouveaux savoirs spécifiques ne correspondent à aucune expérience vécue à laquelle se référer.

Les traits distinctifs de ces nouveaux concepts ne génèrent (encore) aucun sens pour pouvoir être généralisés, ou pour reprendre des termes vygotkiens, pouvoir être attribués à « une collection concrète » gardée en mémoire. Par conséquent, le nécessaire réaménagement interne, généré par l'appropriation de l'usage volontaire de nouveaux concepts abstraits liés à la transmission du métier enseignant, passe inévitablement par des activités partagées en formation continue. Car comme pour les adolescents, tout n'est pas à l'intérieur de l'adulte, mais aussi en dehors au travers des médiations langagières organisées par les formatrices et formateurs du milieu spécifique. Ainsi, dans le contexte de l'appropriation d'une nouvelle formation professionnelle, des changements de généralisations antérieures peuvent se manifester de manière semblable à la formation du troisième stade de développement des concepts chez les adolescents.

L'étude expérimentale de la formation des concepts chez les adultes, la mise en lumière du processus de leur développement pendant l'enfance [...] permettent notamment de montrer que le processus de formation des concepts représente un type d'activité complexe et fondamentalement nouveau, dont la qualité significative est le passage des processus intellectuels immédiats aux opérations médiatisées par les signes (Vygotskij, 1934/1997, p. 210).

Pour les sujets en formation, il s'agit dès lors d'entrer dans un système extérieur à soi au travers de la collaboration avec l'expert-e, constituant un système abstrait de contraintes externes pouvant générer de nouvelles

formes de pensée, grâce à la réorganisation interne produite par l'appropriation de l'usage de nouveaux concepts. Et comme évoqué ci-dessus, pour les adultes également ce passage de l'extérieur à l'intérieur génère de potentiels moments de blocage, notamment lors de la rencontre entre de nouveaux concepts abstraits et des collections concrètes gardées en mémoire, incompatibles en termes de comparaison. Ces blocages peuvent également être reliés aux processus affectifs et émotionnels, en lien avec le fait de se sentir capable ou non de passer l'obstacle (Vermunt & Verloop, 1999). Ce phénomène ressemble à ce que pourrait vivre un enfant ou un adolescent en cas de difficulté en classe.

Pour terminer, du point de vue historico-culturel, le développement des fonctions psychiques supérieures (telles que la mémoire, la réflexion, l'attention) se présente comme la conséquence de l'intériorisation et de l'appropriation de l'usage de concepts scientifiques transformés en outils de la pensée. Ainsi, et comme évoqué précédemment, le développement chez l'adulte serait la conséquence de l'intériorisation des médiations par les sujets apprenants. Vygotkij précise encore que le développement se caractérise

par l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté [...] dont les traits distinctifs fondamentaux sont précisément l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté (Vygotkij, 1934/1997, p. 309).

Nous nous adossons donc à la perspective historico-culturelle qui stipule que l'élaboration du signe et la construction du sens sont initiées par le processus de la double médiation, potentiellement présent dans les entretiens entre mentor-es et stagiaires, notamment lorsque des savoirs sont abordés durant les échanges entre protagonistes (De Simone, 2016). « En ce sens les tâches que le milieu social propose [aux novices] sont liées à son insertion dans la vie culturelle, professionnelle et sociale » (Vygotkij, 1934/1984, p. 208).

## Chapitre 5

### **Apports complémentaires liés à la transmission du métier enseignant**

Cette partie propose d'exposer des apports épistémiques complémentaires permettant de clarifier les dimensions suivantes :

- la fonction de l'attention dans une perspective historique ;
- les opérations affectives et de pensée dans une perspective cognitiviste ;
- le soutien de la réflexivité et les mises en abîme inhérentes au contexte de la transmission du métier enseignant.

#### **Développement de l'attention dans une perspective historique**

Comme évoqué en introduction, le concept d'attention est également discuté dans les recherches issues des sciences cognitives. Ainsi, de manière plus détaillée, selon les apports de Sternberg (2007), l'attention se caractérise par la mobilisation restreinte d'informations issues d'une énorme masse de connaissances appréhendables par les sens et par différents processus cognitifs, dont les souvenirs sont stockés en mémoire. Selon Sternberg,

le processus psychologique d'attention nous permet d'exploiter judicieusement nos ressources mentales limitées. Il s'agit par conséquent de délaissier les nombreux stimuli externes et internes pour ne prendre en compte que les stimuli intéressants. Cette focalisation renforcée accroît la probabilité de pouvoir répondre rapidement et précisément aux stimuli intéressants. Une attention soutenue prépare aussi le terrain pour les processus mnésiques, afin de renforcer les capacités de rappel de l'information à laquelle on a prêté attention, comparé à celle qu'on a ignorée (2007, p. 91).

Pour la clarification du propos, les processus mnésiques sont constitués d'une suite d'opérations visant notamment la mémorisation et l'encodage (Sternberg, 2007). Une attention consciente n'est pas forcément nécessaire pour encoder et mémoriser des éléments, d'ailleurs selon ce chercheur l'attention « comprend à la fois des mécanismes conscients et inconscients » (2007, p. 90).

À ce propos, une précision s'impose quant à la manière de nommer ces dimensions dans le contexte historico-culturel. Vygotskij dans son ouvrage « Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures » (1928–31/2014) fait référence à Edward Titchener, psychologue anglais immigré aux États-Unis qui, déjà en 1908, propose deux formes d'attention qu'il nomme « passive et involontaire ou active et volontaire » (Titchener, 1908, p. 271). Ainsi, bien avant la révolution cognitive, le psychologue anglais avait défini ces notions de la manière suivante : « ces formes sont en fait caractéristiques de différents degrés de développement mental : elles diffèrent simplement en complexité, l'une étant antérieure, l'autre postérieure » (1908, p. 271). Il semble donc que les formes involontaires et volontaires d'attention se différencient par des « stades différents du développement psychique : c'est seulement par leur complexité qu'elles se distinguent l'une de l'autre comme forme plus précoce et forme plus tardive » (Vygotskij, 1928–31/2014, p. 220). Ces deux types d'attention rappellent évidemment les termes « conscients et inconscients » utilisés par les cognitivistes un siècle plus tard (Sternberg, 2007). Néanmoins, dans la perspective historico-culturelle à laquelle s'adosse notre étude, l'expression « non consciente » est préférée à celle « d'inconsciente » faisant notamment référence à des dimensions psychanalytiques ne s'inscrivant pas dans nos champs de recherche.

Dans la continuité de l'exposé relatif aux notions d'attention « consciente, volontaire et non consciente, involontaire », Vygotskij s'appuie sur les constats élaborés par Titchener et signale l'existence de deux lignes de développement de l'attention : « une ligne de développement naturel et une ligne de développement culturel » (1928–31/2014, p. 371). Ainsi, et à l'instar du développement des autres fonctions psychiques, selon Vygotskij, l'attention « naturelle » débute à la naissance avec le développement biologique et physiologique du système nerveux du corps humain, constitué de réflexes de l'enfant, notamment en réponse aux stimuli générés par l'entourage. Par conséquent, « c'est dans le processus nerveux dominant que se trouvent les bases organiques de ce comportement que nous appelons attention » (1928–31/2014, p. 369). Par ailleurs,



Vygotskij illustre cette première ligne par le réflexe conditionné sous forme de réaction notamment « alimentaire lorsqu'on donne à l'enfant la position habituelle de la tétée » (1928–31/2014, p. 370). Puis, il définit la deuxième ligne de développement :

par développement culturel de l'attention, nous entendons l'évolution et le changement des processus mêmes d'orientation et d'activité de l'attention, leur maîtrise par l'individu, leur subordination à son pouvoir, c'est-à-dire des processus de type analogue à celui du développement culturel des autres fonctions (1928–31/2014, p. 371).

Il précise un point non négligeable pour la présente recherche : le processus de construction de l'attention se poursuit à l'âge adulte (1928–31/2014, p. 371). Ainsi, ce processus,

qui occupe une place prédominante dans la première année de vie de l'enfant, ne s'arrête pas, il est même incessant par la suite, au cours de toute l'enfance et même de la vie ultérieure de l'individu. Le relatif équilibre et la stabilité qu'on observe chez l'adulte par comparaison avec l'enfant n'indiquent au fond qu'un extrême ralentissement du rythme (biologique), parfois un changement de direction des processus, mais non leur cessation. Ces processus ralentis de modification organique influent pourtant chaque jour sur l'activité de notre attention, et, cette dépendance devient particulièrement sensible et évidente quand, d'étouffés qu'ils étaient, ils reprennent vie (1928–31/2014, p. 371).

Cette référence à l'adulte relative à l'attention semble particulièrement pertinente lors de l'entrée dans une nouvelle fonction professionnelle. Dans ce contexte, la forme d'attention involontaire ou non consciente peut être spontanément mobilisée, par le fait que la nouveauté professionnelle apporte son lot de stimuli aux novices dont tous ne sont pas forcément utiles aux activités à réaliser. Dans le même temps, les futures enseignant-es ont été à l'école et ce constat mobilise dans l'esprit du sujet la présence d'une connexion associative (Titchener, 1908) ou de sensations de connaissances par le fait qu'ils ont été des élèves. Autrement dit, le stagiaire possède déjà des connaissances antérieures relatives à la manière dont les choses peuvent se dérouler en classe, son attention sera donc instinctivement portée sur des éléments qui font écho à ses souvenirs et ses sensations, et ce de manière involontaire (Clerc-Georgy, 2013).

L'attention consciente des cognitivistes (Sternberg, 2007) ou volontaire, pour reprendre l'approche historico-culturelle, serait au service d'un objectif visant le contrôle actif et volontaire de la planification de

futures actions pouvant être anticipées, grâce aux informations récoltées antérieurement au travers d'expériences précédentes. Néanmoins, ce processus n'appartient pas uniquement au novice (Clerc-Georgy, 2013). Comme évoqué, la perspective historico-culturelle implique que la construction de cette attention volontaire suive la seconde ligne de développement exposée par Vygotskij (1928–31/2014) se situant sur les registres culturel et social. Cela signifie qu'elle devrait être soutenue par les médiations langagières et les outils fournis par les formateurs en collectif de manière interpsychique, afin que ces médiations et l'usage des outils proposés puissent être repris de manière autonome par les stagiaires en intrapsychique. Ces éléments traduisent notamment la nécessité d'organiser, d'anticiper et de projeter la progression des apprentissages des stagiaires par les mentor-es, en fonction du semestre de formation des novices (De Simone, 2016). Évidemment pas de manière caricaturale telle que décrite par Vial et Caparros-Mencacci (2007, pp. 39 à 43). Ainsi,

le développement culturel d'une fonction quelle qu'elle soit, y compris l'attention, consiste en ce qu'au cours de sa vie et de son activité collective, l'homme social élabore une série de stimuli artificiels de signes. C'est avec leur aide que s'oriente le comportement social de l'individu, ils deviennent donc le moyen essentiel à l'aide duquel il maîtrise les processus de son propre comportement (Vygotskij, 1928–31/2014, p. 372).

Dans la continuité de ces apports, les travaux de Beckers (2007) et de Clerc-Georgy (2013) mettent également en exergue dans le contexte de la formation à l'enseignement en alternance de pouvoir attirer l'attention des novices de manière consciente et volontaire sur des informations pertinentes issues des processus d'enseignement-apprentissage, en laissant de côté celles qui le seraient moins. Ainsi, en fonction des objectifs de formation visés, il s'agirait de guider l'observation des stagiaires sur l'identification des éléments significatifs, de ceux qui ne le seraient pas (Clerc-Georgy, 2013 ; De Simone, 2016).

Durand (2002), évoqué à plusieurs reprises, traite également de la centration de l'attention du novice. Ses travaux apportent un complément aux éléments théoriques déjà exposés. Ce chercheur a réalisé un travail d'analyse de l'activité des enseignants mettant en exergue le fait que lorsqu'ils exercent leur métier, la centration de leur attention est organisée de manière relativement hiérarchisée et sélective. Ainsi, cet auteur a démontré que l'activité enseignante était compliquée, notamment par la somme d'actions qui sont mises en œuvre de la création à la

réalisation d'une leçon. Ce premier point est important car ce sont bien ces actions qui influencent l'attention des enseignants novices et experts. Selon les résultats fournis par Durand (2002), la complexité de l'activité enseignante focalise d'abord l'attention des enseignants, en particulier celle des débutants, sur la gestion immédiate du déroulement des événements dans la classe, autrement dit sur des éléments directement visibles et observables. Afin d'étayer cette perspective, il semble nécessaire de présenter les différentes préoccupations inhérentes au travail enseignant.

De manière générale, Martineau et Gauthier (1999) définissent l'enseignement dans le contexte scolaire « comme l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation d'un groupe » (p. 468). De son côté, Beckers (2007), s'appuyant sur les analyses de Durand (2002) définit l'activité principale de l'enseignant de la manière suivante :

gérer au mieux le déroulement des tâches planifiées pour les élèves et qui ont pour but de les faire progresser dans leur apprentissage, activité qui, pour les élèves, devrait aussi être principale. Néanmoins, des événements surviennent à la périphérie de cette double activité supposée principale, dont les comportements des élèves qui pourraient être perturbateurs. En effet, les élèves ne sont pas seulement à l'école pour apprendre mais aussi, par exemple, pour passer de bons moments avec des pairs. Tout l'enjeu est que ces comportements restent effectivement à la périphérie pour que l'activité principale puisse se dérouler malgré les projets et intentions des uns et des autres qui ne vont pas nécessairement dans la même direction (Beckers, 2007, p. 69).

Ces références mettent donc en exergue la tension inhérente entre gestion de classe et gestion des apprentissages. Cependant, cette préoccupation du « double agenda » avec d'un côté le fait d'éduquer et de l'autre, celui d'instruire, ne date pas d'aujourd'hui :

Au 17<sup>ème</sup> siècle déjà, les traités de pédagogie étaient littéralement truffés de consignes à propos de ce qu'on nommait alors la discipline [au sens de comportement]. [...] préoccupation qui s'est maintenue [...] jusqu'au passage de la formation des maîtres des écoles normales à l'université, et sous l'influence du discours de la pédagogie nouvelle centrée sur l'enfant, les prescriptions au sujet de la discipline ont été considérées comme passéistes, voire rétrogrades. Tout se passait comme si, en vertu d'une supposée bonté originelle de l'enfant, reliquat de la pensée éducative de Rousseau, il devenait inutile de parler de la gestion et de la discipline en classe (Martineau & Gauthier, 1999, pp. 467–468).

Ainsi, il apparaît relativement important de tenir compte de la dimension éducative dès le début de la création de l'école. Le propos n'est pas de retracer l'historique des préoccupations au fil des siècles, mais il semble intéressant de relever que les éléments visibles et non visibles, ou invisibles évoqués par Durand existent probablement depuis la création de l'école en tant qu'institution. Enfin, cette question du double agenda peut également être articulée à la question des savoirs déjà évoquée. En effet, si l'on considère les classes du secondaire de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle en Suisse romande,

la répartition entre les savoirs disciplinaires et professionnels, on note clairement la prédominance des premiers sur les deuxièmes au sein de la formation à l'enseignement secondaire, ce qui fait sens par rapport à l'identité avant tout disciplinaire dont se revendiquent les enseignants du secondaire (Lussi Borer, 2017, p. 152).

Ce constat signale aussi l'importance que revêtait l'instruction au secondaire par rapport à l'éducation dans les classes primaires dans la formation à l'enseignement de cette époque.

Afin de sortir du clivage généré par la question du double agenda réduisant la complexité enseignante à l'éducation et l'instruction, Feiman-Nemser (2003) propose la notion d'agenda multiple évoquée en introduction. Ainsi, à la recherche du maintien de l'ordre dans la classe et de la gestion des processus d'enseignement-apprentissage, elle ajoute l'intégration à une équipe d'enseignants en établissement scolaire, la gestion administrative du métier, ainsi que le lien à créer avec les parents. Ces différents apports démontrent encore une fois la complexité du métier.

Les contributions de Beckers (2007) et de Durand (2002) fournissent des compléments permettant d'affiner les dimensions issues des travaux de Feiman-Nemser (2003). Ainsi, Beckers (2007), s'appuyant sur les travaux de Durand (2002), propose une répartition de la centration de l'attention du stagiaire du plus évident au plus implicite. Cette perspective partiellement évoquée plus haut met en lumière le fait qu'en situation d'observation ou d'enseignement, les stagiaires et les enseignants novices portent leur attention en priorité sur les éléments directement visibles en classe, suivant en quelque sorte les principes d'une approche behavioriste (réaction à un stimulus, sans réfléchir à son origine). Dans ce cas, le novice focalise son attention de manière prioritaire sur l'installation et le maintien de l'ordre, puis sur l'engagement des élèves dans la tâche et sur la quantité de travail fourni par les élèves. Ces trois aspects constituent la

partie émergée de l'iceberg ou le visible du métier enseignant. Par analogie, la partie immergée de l'iceberg – le non visible du métier – est caractérisée par l'attention portée sur les apprentissages des élèves et sur leur développement. Voici l'exposé détaillé des éléments constituant le visible du métier enseignant selon les apports de Beckers (2007) et Durand (2002)<sup>55</sup> :

### **1. L'installation et le maintien de l'ordre**

Selon Durand (2002), les novices priorisent leur attention sur la gestion et la maîtrise de la conduite de classe (visée éducative). Cela se traduit par des focales d'attention posées implicitement sur le comportement des élèves, l'espace et l'organisation efficace du temps. Les éléments de ce premier niveau de centration constituent les conditions prioritaires pour la plupart des stagiaires et une grande majorité d'enseignant-es néophytes.

### **2. L'engagement des élèves ou des étudiants dans la tâche proposée**

Selon Durand (2002), les novices ont tendance à surgénéraliser ce deuxième point en interprétant implicitement l'engagement des élèves dans l'activité à partir de faits constitutifs d'une portion congrue de la classe. Ainsi, lorsque les novices posent une question au groupe, et qu'une partie des élèves répond à leurs sollicitations, ils ont tendance à attribuer à l'ensemble de la classe les réponses fournies par quelques élèves. Ils ne portent aucune attention aux élèves qui ne répondent pas, qui restent dans une attitude passive, comme si les novices ne les voyaient pas. À ce propos, Durand relève que « la participation aux tâches scolaires dépend de la façon dont les enseignants parviennent à transformer un système social de contraintes en un engagement individuel de chaque élève » (Durand, 2002, p. 113).

### **3. La quantité de travail fourni par les élèves**

Ici, la focale d'attention évolue vers un début de prise en compte des apprentissages des élèves par la somme de travail fourni. Ainsi, Durand (2002) préconise la possibilité de pouvoir considérer la quantité de travail scolaire produite comme un premier indicateur contrôlable et régulable des apprentissages des élèves dans

---

<sup>55</sup> Au risque de se répéter, dans la partie méthodologie, dans le chapitre 7, ces focales d'attention selon Durand et Beckers sont reprises de manière synthétique afin d'expliquer le codage des données.

l'action. Cependant, ce point ne garantit pas l'apprentissage des élèves, c'est-à-dire qu'il n'indique pas s'ils ont identifié ou intégré les enjeux visés dans les tâches ou activités proposées, notamment du point de vue des objectifs en termes d'opérations cognitives et métacognitives.

L'importance de cette notion de travail scolaire est telle que les enseignant-es ont souvent tendance à s'y intéresser de façon exclusive et « oublier » l'apprentissage, se montrant satisfait-es si les élèves travaillent, récompensant ce fait, en lui attribuant une valeur et une variable clé de la vie de la classe. « Ils encouragent les élèves laborieux au détriment des élèves brillants, les laissant interpréter cette attitude comme une valorisation de l'effort au détriment des résultats, alors même que ces résultats servent à réguler les trajectoires scolaires » (Durand, 2002, p. 123). L'auteur précise que beaucoup d'enseignant-es même expérimenté-es

régulent leur activité par des routines correspondant aux trois premiers niveaux [...]. Celles-ci peuvent être répertoriées en trois catégories principales selon leur fonction : maintien de l'ordre et de la discipline, obtention d'un engagement des élèves dans les tâches et le travail scolaire, et enfin optimisation des échanges enseignant-élèves et amélioration de l'efficacité du travail (p. 97).

Concernant les enseignant-es novices, et toujours selon Durand (2002), leur attention se focalise de manière prépondérante sur les deux premières phases : le maintien de l'ordre et de la discipline, ainsi que l'engagement des élèves dans les tâches. Ces éléments visibles font partie intégrante du travail enseignant et constituent également des activités légitimes du métier.

Les deux paragraphes suivants exposent les caractéristiques de la centration de l'attention portée sur le non visible ou l'invisible de l'enseignement. Comme précédemment et afin de structurer le texte, des numéros ont été attribués aux deux dimensions constituant cette catégorie.

#### **4. La gestion des apprentissages des élèves**

Une des caractéristiques de cette dimension est en lien avec le registre de la gestion des apprentissages, abordé de manière explicite. Durand (2002) constate que lorsque l'enseignant-e arrive à éveiller chez l'élève un travail intellectuel du point de vue cognitif et métacognitif, un saut qualitatif est franchi puisque l'attention est portée sur les enjeux d'apprentissage. Dans cette phase, l'enseignant-e vérifie

que les élèves qui ne perçoivent pas d'emblée la spécificité des tâches scolaires s'engagent effectivement dans un travail cognitif d'appropriation des savoirs en jeu, au-delà des performances ou comportements directement observables dans l'interaction pédagogique. L'activité enseignante conduit à un apprentissage quand elle produit des effets à terme (Beckers, 2007, p. 70).

Dans la continuité des travaux de Durand (2002), Beckers (2007) signale que l'un des rôles de l'enseignant-e devrait contribuer à lever les éventuels malentendus concernant les buts visés par les tâches.

### **5. Le développement des élèves**

Le dernier élément se focalise sur le développement de l'élève. Cette dimension rend compte de l'autonomie atteinte par l'élève et ses capacités d'autorégulation, tout en étant capable de demander de l'aide, le cas échéant. Concernant ce cinquième élément, un lien avec l'approche historico-culturelle relatif à la question du développement de l'élève et ses capacités d'autorégulation peut être réalisé (Vygotskij, 1934/1997). Potentiellement, cette dernière catégorie indique que l'élève contrôle volontairement ce qu'il peut réaliser en autonomie, de ce qu'il peut faire avec l'aide de l'expert. Il gère ses processus (cognitifs, métacognitifs, affectifs et moteurs) notamment parce que l'enseignant-e, assumant le rôle d'expert-e, l'a guidé en amont en proposant des activités partagées entre enseignant-e et élèves. Dans cette dimension, il peut exister des traces de secondarisation chez les apprenants dans leur manière d'appréhender la tâche et les activités proposées. Le concept de secondarisation notamment développé dans les travaux de Bautier et Goigoux (2004) consiste à passer d'un registre premier à un registre second, ce concept est exposé de manière détaillée dans la partie suivante (en regard des travaux de l'équipe ESCOL, notamment dirigée par Elizabeth Bautier en 2004). En voici ici une brève présentation : les genres seconds sont fondés sur les premiers en les transposant vers une finalité qui évacue le contexte concret de leur production initiale et immédiate. Par conséquent, l'attitude de secondarisation implique que l'élève ait constitué le monde des concepts scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels peuvent s'exercer des activités de pensée. Évidemment, ce processus nécessite des activités partagées avec l'expert au sens vygotkien.

Ainsi, les deux dernières dimensions soutenant les apprentissages et le développement impliquent la présence de processus de pensée

relativement complexes chez les élèves, mais également chez les enseignants puisque ces deux catégories focalisent l'attention des protagonistes sur des éléments qui ne sont pas spontanément visibles durant les processus d'enseignement-apprentissage. Les novices se focalisent donc prioritairement sur la gestion de la classe (le visible), puis avec le temps sur la gestion des apprentissages (le non visible ou l'invisible). Ces apports permettent ainsi d'identifier le stade de développement professionnel des novices (Clerc-Georgy, 2013 ; De Simone, 2016). Les travaux de Beckers (2007), Clerc-Georgy (2013) et Timperley (2011) préconisent de focaliser de façon volontaire l'attention des débutants sur l'effet de leurs pratiques enseignantes lors des stages quant aux apprentissages des élèves, de manière à problématiser et soutenir les régulations éventuelles. Évidemment, ici l'idée n'est pas de se placer dans un « rapport de pouvoir » comme dénoncé par Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 40), mais de se placer dans un rapport dialectique entre le soutien du développement des stagiaires et les apprentissages des élèves.

Un parallèle peut être réalisé avec les deux lignes d'attention proposée par Vygotskij dont le processus de développement se poursuit à l'âge adulte. Ainsi, dans le contexte de la centration de l'attention, la catégorie s'approchant en quelque sorte de la première ligne « naturelle ou instinctive » proposée par Vygotskij correspondrait à celle du « visible », puisque l'observateur porte son attention sur ce qui lui saute aux yeux en fonction de ses expériences antérieures ou des stimuli rencontrés. La seconde serait directement liée au « développement culturel de l'attention » maintenant le guidage des mentor-es sur des gestes professionnels soutenant les apprentissages des élèves. Ainsi, les formateurs, par le changement de focales d'attention posées durant les échanges, participent à rendre attentifs les stagiaires quant à l'évolution des apprentissages des élèves et leur développement (Clerc-Georgy, 2013). Le but *in fine* étant que les novices maîtrisent ces processus d'orientation de l'attention de manière consciente et autonome.

## **Processus d'apprentissage sous forme d'opérations affectives et de pensée**

Dans la continuité des éléments relatifs aux focales d'attention, la question du soutien des processus d'apprentissage, notamment ceux liés à la réflexion des stagiaires durant les échanges discursifs vient compléter les dimensions exposées précédemment. Ainsi, pour que



les relances proposées par les mentor-es soutiennent le développement professionnel des mentoré-es, comme les dimensions relatives à l'apprentissage et au développement des élèves, il ne suffit pas de réduire l'accompagnement au soutien des processus émotionnels et affectifs des stagiaires. Néanmoins, le propos n'est pas d'évincer la légitimité que revêt ce type d'interventions. En effet, l'agenda multiple (Feiman-Nemser, 2003) auquel sont confrontés les futur-es enseignant-es exige forcément du soutien émotionnel à certains moments. **Les dimensions empruntées aux processus affectifs et émotionnels**<sup>56</sup> (Vermunt & Verloop, 1999) sont donc également nécessaires et doivent être prises en compte.

Entre la recherche du maintien de l'ordre dans la classe, la gestion des processus d'enseignement-apprentissage, la gestion administrative du métier, le lien à créer ou pas avec les parents, ainsi que l'intégration à une équipe d'enseignants dans un établissement, il n'est pas aisé pour les novices à l'enseignement de prendre la mesure du curriculum à transmettre aux élèves (Feiman-Nemser, 2003), ni de se situer dans ce nouvel environnement. Dans la continuité, Vivegnis (2018) ajoute que « pour que l'accompagnement puisse véritablement contribuer au développement de l'enseignant, il ne suffira pas à l'accompagnateur d'être un enseignant expérimenté » (p. 54). Il devrait également se focaliser sur le développement des processus cognitifs et métacognitifs du novice en portant son attention sur l'explicitation de ses choix pédagogiques et didactiques (De Simone, 2021b ; Timperley, 2011), notamment en renvoyant les analyses de pratiques aux effets des interventions sur les apprentissages des élèves (Timperley, 2011 ; Clerc-Georgy, 2013). Ainsi, même si le soutien émotionnel constitue un incontournable, l'appui des processus réflexifs des stagiaires devrait également occuper une partie du temps des entretiens, notamment au travers des échanges traitant des apprentissages des élèves (De Simone, 2016).

Nous l'avons vu en introduction, dans les échanges discursifs, lorsque les stagiaires répondent positivement aux relances des formateurs, cela n'assure pas qu'ils aient compris les enjeux de la discussion. Par ailleurs, les mentor-es ne pensent pas spontanément à interroger leurs stagiaires sur les raisons qui les encouragent à répondre positivement à une question

---

<sup>56</sup> Pour éviter un effet de répétition dans le texte, ces opérations sont présentées de manière détaillée dans la partie dédiée à la méthodologie, dans le chapitre 8.

(Timperley, 2011). Or, même si les interactions laissent des traces accessibles, elles ne sont pas explicites pour autant et peuvent générer des malentendus. Dès lors, l'analyse des échanges discursifs entre tuteurs et stagiaires pousse les chercheur-es à sélectionner des indices qui facilitent l'interprétation de ces échanges (Balslev, 2016a), notamment, lorsque des validations sous forme d'onomatopées sont présentes : « Humhun » ou « ouai ».

À ce sujet, plusieurs disciplines étudient les manières avec lesquelles les personnes appréhendent les informations auxquelles elles sont confrontées au travers de leur processus de pensée, notamment la psychologie et les sciences cognitives (Sternberg, 2007). Cependant, il est intéressant de relever que Brossard (2004) – vygotkien convaincu – fait également référence aux processus de pensée lorsqu'il précise qu'« effectuer une opération de pensée suppose que soient réalisées des mises en relation entre les différents concepts, à l'intérieur d'un système composant un domaine de connaissances » (p. 134). Cette citation articulant opération de pensée et connaissance peut être comparée à une définition relativement proche de celle d'Anderson et Krathwohl (2001) – chercheurs cognitivistes – qui déclinent en partie l'habileté cognitive « analyser » par la capacité à « organiser et trouver de la cohérence, en identifiant la manière dont les éléments s'intègrent dans une structure » (p. 68). Cette définition « organiser et trouver de la cohérence entre éléments s'intégrant dans une structure » n'est pas sans rappeler celle de Brossard. En effet, nous défendons le principe qu'une opération de pensée suppose que soient réalisées des mises en relation entre les différents concepts de manière organisée et cohérente. Bien que ces deux explications respectives de l'opération de pensée et de l'habileté cognitive soient produites par des auteurs provenant de champs épistémiques différents, elles éclairent néanmoins de manière complémentaire la façon dont une habileté ou une opération de pensée se définit. Comme cette recherche s'inscrit dans une perspective vygotkienne, la notion « d'opération de pensée » développée par Brossard est privilégiée à celle d'habileté.

Enfin, nous avons fait le choix de mobiliser des apports issus des sciences cognitives par la nécessité de mettre des mots sur des phénomènes constitutifs des processus de pensée d'un sujet (De Simone, 2016). Nous nous inspirons donc des apports d'Anderson et Krathwohl (2001) dans le but de nommer et catégoriser les indices relevant des **processus de pensée cognitifs (Anderson et Krathwohl, 2001) et métacognitifs**

(Efklidès, 2008)<sup>57</sup> dans les échanges discursifs constituant les données de la recherche.

Il nous reste encore deux types d'opérations à présenter. Ces dernières sont empruntées aux apports sociologiques de l'équipe ESCOL<sup>58</sup> brièvement évoquée dans la partie précédente. Il s'agit d'opérations issues **des processus de secondarisation et d'opérations construites d'un point de vue exotopique**<sup>59</sup>. Ces processus revêtent des dimensions complexes de la pensée. Ainsi, le principe d'exotopie repris par Bautier et Goigoux (2004) – emprunté à la linguistique notamment à Bakhtine (1984) – permet au sujet de se distancer, de se décentrer du vécu ou de ses perceptions internes en les traitant comme objet rendu extérieur à soi, grâce notamment à l'écriture ou dans notre contexte, à la confrontation avec d'autres points de vue, celui des stagiaires ou ceux des collègues mentor-es durant les collectives MCS.

Pour identifier la présence d'un point de vue exotopique, il s'agit de repérer des indices d'une posture de secondarisation dans le discours. La secondarisation est un concept qui trouve son origine dans la littérature, notamment avec les notions de registre premier et registre second. Ainsi, le registre premier se caractérise par le fait de mobiliser le vécu pour évoquer des situations issues de l'expérience directe d'un sujet (Clerc-Georgy, 2013). Ces éléments sont mobilisés de manière informelle et permettent de décrire des événements ou des expériences sans prise de distance sous forme de restitution et de description. Le registre de l'opinion fait partie de ce premier niveau. Dans la continuité et selon les travaux de Bautier et Goigoux (2004), la secondarisation se caractérise par la capacité d'un sujet à réaliser le passage d'un répertoire spontané, issu directement de l'expérience ou du quotidien, à un registre décontextualisé et distancié du vécu. Bien que fondée sur le registre premier, la secondarisation transforme et questionne le premier niveau pour tenter de l'éloigner de sa dimension concrète de l'expérience. Comme son nom

---

<sup>57</sup> Comme pour les opérations affectives, ces opérations sont présentées de manière détaillée dans la partie dédiée à la méthodologie, dans le chapitre 8.

<sup>58</sup> Fondée en 1987 par Bernard Charlot, sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex.

<sup>59</sup> Ces concepts sont définis ici, mais sont également repris dans la partie dédiée à la méthodologie, dans le chapitre 8. En effet, pour soutenir la lecture, les différents processus de pensée sont définis à deux endroits de cet ouvrage, au risque de paraître redondant, même si les définitions exposées dans le chapitre 8 ont été synthétisées.

l'indique, l'opération de pensée complexe de secondarisation s'articule avec le fait de générer un sens second aux événements, au premier abord invisible, sans prise de distance, ni analyse. L'attitude de secondarisation se caractérise donc par la capacité d'un sujet à réaliser un changement de registre, en passant du registre spontané ou du premier degré à un second degré (Clerc-Georgy, 2013), du sens propre au sens figuré. Ce contexte de réflexion est mobilisé de manière importante chez les humoristes, qui génèrent des plaisanteries notamment en jouant sur le passage du premier au second degré (De Simone, 2021b). Dans le contexte de la formation à l'enseignement, l'attitude de secondarisation favorise la généralisation, notamment grâce à la décontextualisation d'une expérience spécifique vers une prise de distance ou un transfert à d'autres situations.

## **Soutien de la réflexivité et mises en abîme dans le contexte de transmission du métier enseignant en alternance**

En contexte de formation à l'enseignement, la question du soutien de la réflexivité des stagiaires en situation d'analyse de pratique peut générer certains malentendus (Schneuwly, 2012) en regard des notions de réflexivité et de praticien réflexif. À ce propos, les travaux de Schön (1994) ou Vinatier (2006) pointent les apports d'une pratique visant la formation de praticiens réflexifs. En effet, ces auteur-es proposent par exemple d'analyser des enregistrements vidéo de leçons dispensées en classe par l'étudiant-e ou d'utiliser d'autres supports, tels que les mises en récit écrites du vécu sous forme de journal de bord ou portfolio (Vanhulle, 2005). Même si ces dispositifs demandent une analyse conjointe entre mentor-es et stagiaires participant à la construction de l'acquisition d'opérations d'auto-évaluation, certaines recherches montrent que les formatrices et formateurs mobilisent souvent leur pratique réflexive à la place des futur-es formé-es, plutôt qu'avec eux (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2016 ; Timperley, 2011).

Ainsi, et comme évoqué dans la partie dédiée à l'accompagnement et au guidage des stagiaires, lorsque les tuteurs sont dans l'action, ils font face aux demandes urgentes des novices et basculent dans une posture plus prescriptive qu'il n'y paraît, proposant des recettes prêtes à être appliquées de manière ponctuelle (Chaliès *et al.*, 2009). Pour le dire autrement, les tuteurs répondent dans l'urgence à des situations idiosyncratiques.

Différents travaux montrent que c'est parce qu'ils éprouvent une certaine inquiétude vis-à-vis de leurs élèves qu'ils privilégient, en situation de pratique réflexive, le fait de faire et de réfléchir à la place des stagiaires (Chaliès *et al.*, 2009 ; Timperley, 2011). En effet, les mentor-es redoutent que les élèves ne perdent le fil des contenus enseignés en classe, tels que prévus dans la planification annuelle (De Simone, 2016).

Par ailleurs, les travaux de Schnewly (2012) et Vanhulle (2009) révèlent les limites de ces dispositifs soutenant la réflexivité des stagiaires, comme par exemple les séminaires d'intégration dans lesquels il leur est demandé de rédiger des écrits réflexifs portant sur leur formation à l'enseignement. Ces auteure-s démontrent, dans les approches visant la construction d'une posture de praticien réflexif, l'absence de mobilisation d'objets disciplinaires enseignés de la part des étudiants dans les textes que ces derniers ont rédigés dans le cadre de ces séminaires. En effet, les situations proposées lors des analyses de pratique sont majoritairement celles qui privilégient des situations où le savoir joue un rôle secondaire, voire aucun rôle du tout. Schnewly se permet même une critique relative au modèle de praticien réflexif préconisé par Schön (1994) en explicitant que c'est « parce que l'attention est avant tout portée sur la réflexion en soi, sur le fait qu'il y ait réflexion indépendamment de l'objet et des outils de réflexion » (Schnewly, 2012, pp. 83–84) que l'objet brille par son absence. De son côté, Vanhulle (2009) propose une hypothèse quant à cette absence, « une explication de ce phénomène serait que les savoirs à enseigner apparaissent aux étudiants comme donnés, comme des savoirs naturalisés qu'il s'agit de transmettre » (p. 259). Par ailleurs, Schnewly (2012) s'adossant à la perspective historico-culturelle, préconise que le praticien réflexif devrait l'être triplement :

il devrait être conscient des outils de la profession, capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations et à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs. Autrement dit, il ne s'agit pas d'une réflexion abstraite – la capacité en général de prendre de la distance quel que soit le problème – mais d'une réflexivité déterminée. Une réflexivité profondément ancrée dans les technologies de la profession, élaborées historiquement, avec au cœur ce qui est le propre de la profession enseignante : l'enseignement, ou le *docere*<sup>60</sup> d'un *scire*. Les relations avec les élèves sont nécessairement médiatisées par cette finalité. Toute réflexion ou presque doit être articulée à cette question fondamentale

---

<sup>60</sup> *Docere* tiré du latin, qui signifie enseigner et *scire* qui signifie savoir, c'est-à-dire « l'enseignement d'un savoir ».

de l'activité enseignante : mettre l'objet et les outils d'enseignement au cœur de la réflexion du praticien réflexif (p. 88).

Dans la continuité de ces constats, d'autres publications, notamment celles de Gonin (2013) et Romainville (2007), établissent également un bilan mitigé sur la portée effective de la pratique réflexive dans la formation initiale à l'enseignement. Ces auteurs expliquent que la pratique réflexive est étudiée en tant que telle, de manière détachée de son objet d'étude ou de ce sur quoi elle est censée porter. Ainsi, elle est orientée sur la dimension personnelle de l'apprenant lui laissant le soin de définir les indices qu'il serait capable de repérer (ou non). Cette activité elle-même constitue un obstacle à la professionnalisation, puisqu'elle occulte complètement le nécessaire recours aux savoirs théoriques issus de la recherche, portant sur les processus d'enseignement-apprentissage (Gauthier, 2016 ; Gonin, 2013) au profit d'une mobilisation majoritaire des savoirs issus de l'expérience vécue en stage. À ce propos, nos travaux antérieurs (De Simone, 2016, 2019, 2021b) mettent en évidence que les mentor-es ont tendance durant leurs entretiens à focaliser spontanément l'attention des stagiaires sur les savoirs issus de la pratique et de l'expérience enseignante, diminuant par la même occasion la réflexivité des protagonistes et la question de l'effet des pratiques sur les apprentissages des élèves. Ainsi, l'idée est d'éviter une démarche réflexive qui tournerait à vide et qui serait basée sur le fait d'entrer dans une pratique réflexive pour répondre aux attentes de la formation ou aux enjeux liés à la validation du semestre (Buysse, 2018). En effet, certain-es étudiant-es sont capables de décrire de manière éthique leur pratique et de réaliser une performance sur une leçon scénarisée de 45 minutes, tout en omettant la justification ou la mise en débat des choix sélectionnés en regard des apprentissages des élèves durant l'entretien. Dans ces moment-là des processus de type applicationniste et de restitution sont prioritairement mobilisés, parce que les enjeux de certification du stage prennent le dessus.

Il est intéressant de relever qu'en 1987 Feiman-Nesmer et Buchmann montraient déjà que l'accompagnement d'un stagiaire devait davantage être ciblé sur les interventions mobilisant les apprentissages des élèves et pas uniquement sur la perspective du cheminement au côté du novice, telle que défendue par Boutinet (2007) ou Vial et Caparros-Mencacci (2007). Déjà à cette époque, elles insistent sur les différents niveaux de processus de pensée à développer avec l'aide de l'expert-e pour expliciter et rendre visibles les différentes dimensions du métier. Cette focalisation

sur les apprentissages des élèves diminue d'ailleurs l'obsession des stagiaires sur la réussite de leur stage, puisque dans cette perspective la prise en compte des élèves est priorisée explicitement dans les entretiens. Ainsi, ces auteures précisent qu'apprendre à enseigner lors d'un stage consiste à « apprendre à reconnaître la différence entre les routines de l'enseignement et les liens entre ces routines et les apprentissages des élèves, à développer des habiletés d'enseignement et développer une attitude à vouloir réellement penser son acte pédagogique » (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987, p. 257).

Si la posture réflexive doit être construite avec les stagiaires en vue de leur développement professionnel, en corollaire cela met donc en exergue la question des apprentissages des élèves (Boudreau, 2001 ; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987 ; Timperley, 2011). Même si cette question est soutenue par les plans d'études et les référentiels de compétences destinés aux étudiant-es, seuls les éléments apparents et visibles concrètement sont accessibles aux novices de manière consciente à ce moment-là du parcours (Beckers, 2007 ; Durand, 2002). D'autres recherches (Beckers, 2007 ; Clerc-Georgy, 2014 ; Éducation et scolarisation [ESCOL], 2000<sup>61</sup>) relèvent également la nécessité dans les dispositifs de formation à l'enseignement de permettre aux novices d'éprouver et de prendre conscience des effets de la pratique enseignante sur les apprentissages des élèves. Il paraît d'ailleurs légitime de se poser la même question à propos de l'effet de l'accompagnement (Boutinet, 2007 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007) et du guidage (De Simone, 2019, 2021b ; Timperley, 2011) proposés par les formatrices et formateurs sur les apprentissages et le développement professionnel des novices. Cette question de l'effet du mentorat sur les stagiaires constitue par ailleurs une question nodale.

Comme brièvement évoqué en introduction, le contexte de la transmission du métier enseignant en alternance mobilise différentes formes de mises en abîme/abyme (De Simone, 2023) qui doivent être exposées de manière approfondie pour comprendre la complexité du mentorat et de ses effets sur les stagiaires. Selon le Larousse, la mise en « abyme » avec un « y » est une figure de style qui désigne l'enchâssement d'un récit dans un autre, d'une scène dans une autre. De son côté, le terme « abîme » avec un « î » signifie un espace qui n'a pas de limite. Le choix du terme

---

<sup>61</sup> Pour mémoire, équipe de recherche française « Éducation et scolarisation », fondée en 1987 par Charlot, reprise par Bautier et Rochex, fait référence à un article rédigé par Bautier, Charlot et Rochex en 2000.

« mise en abîme » est préféré au premier parce que l'espace des enchâssements liés aux différents duos et milieux du mentorat peut être considéré comme illimité, avec cinq niveaux d'enchâssement pouvant se manifester. La présentation ci-après des cinq potentielles mises en abîme inhérentes à la transmission du métier enseignant en alternance clarifie le propos :

### **Mise en abîme 1 : Un·e mentor·e en tant qu'enseignant·e avec ses élèves**

Avant d'assumer la posture de formatrice ou formateur de terrain, le sujet assume d'abord le métier enseignant dans des classes. Dès lors, les fonctions d'enseignement se distinguent de celles de mentor·e et nécessitent d'autres compétences professionnelles. Ce premier étage vise le soutien des « objectifs d'apprentissage » des élèves. Ce premier niveau de mise en abîme est directement en lien avec la clarification de ses propres croyances, valeurs et conceptions inhérentes au métier enseignant.

### **Mise en abîme 2 : Un·e mentor·e avec les stagiaires**

Le duo implique directement le ou la mentor·e et le/la (ou les) stagiaire(s) en classe. Ces interactions ont lieu avant, pendant et après les leçons dispensées par le(s) novice(s) ou les mentor·es, sous forme d'entretiens formels et informels. Dans ce contexte, les « objectifs de formation » s'adressent aux novices, raison pour laquelle ils sont nommés « de formation », afin de les distinguer des objectifs visés pour les élèves (objectifs d'apprentissage en référence au niveaux 1 et 3). Ce deuxième niveau est lié à la clarification en tant que mentor·e de ses propres croyances, valeurs, conceptions inhérentes au métier enseignant et la nécessaire décentration de sa propre pratique enseignante pour la rendre accessible aux novices. Il existe ici un risque de confusion chez les mentor·es entre les fonctions enseignantes et celles de formateur ou formatrice, autrement dit un risque de non-distinction de la double casquette professionnelle revêtue « d'enseignement » et « de mentorat ».

### **Mise en abîme 3 : les stagiaires avec les élèves**

Ce « duo » concerne les stagiaires lorsqu'ils/elles doivent préparer, dispenser et réguler leur enseignement avec les élèves. Les objectifs visés à ce niveau de mise en abîme concernent directement les élèves, comme dans le duo « enseignant·e et élèves » ces objectifs sont nommés « objectifs d'apprentissage » destinés aux élèves, afin de clarifier les protagonistes directement concernés par ce troisième niveau ;



**Mise en abîme 4 : le/la mentor-e en formation avec les formatrices et formateurs de la HEP**

Ce duo implique directement le ou la mentor-e et les formateurs/formatrices d'institution intervenant dans la formation au mentorat et/ou dans la formation initiale des stagiaires. Ainsi, deux dispositifs distincts de formation fonctionnent en parallèle. Les « objectifs de développement professionnel » destinés aux mentor-es sont nommés ainsi pour les distinguer des objectifs de formation destinés aux stagiaires, visant également leur développement professionnel. Possiblement, existe à cet étage un risque de confusion à trois niveaux, entre les « objectifs de développement professionnel des mentor-es » (mises en abîme 4 et 5), les « objectifs de formation des stagiaires » (mise en abîme 2) et les « objectifs d'apprentissage des élèves » (niveaux 1 et 3).

**Mise en abîme 5 : Formatrices et formateurs HEP se formant au mentorat et ceux intervenant dans un 3<sup>ème</sup> cycle MAS de formatrices et formateurs :**

Ce duo implique directement les formateurs/formatrices d'institution (issus d'une université ou d'une haute école pédagogique) souhaitant intervenir dans la formation au mentorat, qui doivent se former autour des apports théoriques liés au mentorat et au tutorat dans le cadre d'un MAS sur cette question (MAS de formateurs de formateurs, par exemple).

La déclinaison laborieuse de ces différents niveaux tente de mettre en exergue la complexité des différentes réalités. Selon où se situent les protagonistes, les enjeux ne sont pas identiques. À ce propos, les mentor-es sont directement touché-es par les niveaux 2, 3 et 4, bien que le niveau 1 soit omniprésent de manière fossilisée et intériorisée. Ainsi, en fonction du dépliage de pensée réalisé (ou non) par les mentor-es les effets du mentorat sur les stagiaires seront focalisés sur les dimensions visibles et/ou invisibles de l'enseignement (De Simone, 2016, 2019, 2021b).



## DEUXIÈME PARTIE :

### MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le corpus des données présenté dans cet ouvrage est constitué de 30 entretiens postleçons menés par dix mentor-es ou tutrices et tuteurs<sup>62</sup> avec leur stagiaire durant trois temps différents d'un même semestre. Cette recherche s'articule donc autour de l'étude des transcriptions d'entretiens menés entre formateurs de terrain et futurs enseignants se destinant à l'enseignement primaire et secondaire I de Suisse romande<sup>63</sup>. Pour étudier ces échanges discursifs

en référence à Vygotskij (1926/2010), la chercheure doit déterminer l'unité de base de son analyse. Ces unités conservent les propriétés spécifiques du tout. Dans *Pensée et Langage*, cette unité est le mot. Ce dernier est l'unité de base de la conscience, de la pensée verbale, de la généralisation, de l'échange social (Clerc-Georgy, 2013, p. 93).

Dans notre cas, l'unité de sens est identifiée par une phrase contenant un sujet, un verbe avec ou sans complément, relatifs à une thématique. Chaque unité de sens est comptabilisée sous forme d'occurrence. Les interactions sont ainsi découpées en segments mis en lien avec les catégories présentées dans le tableau 2.

---

<sup>62</sup> Dans cet ouvrage, les termes mentor et tuteur sont utilisés de manière synonyme. Le système de formation des futur-es enseignant-es primaires vaudois dure trois ans et deux ans pour les secondaires I. Il est organisé en alternance entre enseignement en classe et cours en institution, et débouche sur un diplôme de niveau bachelior pour l'enseignement primaire, et master pour l'enseignement secondaire I. Ce système est quasi identique dans les institutions francophones de formation à l'enseignement : Haute École Pédagogique ou université (Fribourg, Vaud, Valais, Bern-Jura-Neuchâtel, Genève).

<sup>63</sup> Ces années d'enseignement correspondent pour le primaire au premier cycle de la scolarité obligatoire de Suisse romande, et concernent des élèves âgés entre 4 et 8 ans ; et pour le secondaire I ou cycle 3 de la scolarité obligatoire destiné aux élèves âgés entre 12 et 16 ans.

Pour trier le contenu des échanges, le logiciel Atlas.ti<sup>64</sup> a été utilisé. Cet instrument d'analyse de données qualitatives permet de coder les dialogues et de comptabiliser le nombre d'occurrences par catégorie. Évidemment, l'attribution des unités de sens dans les différentes classifications définies préalablement ou ajoutées au fur et à mesure du codage doit être réalisée par la chercheuse. Pour illustrer le propos, l'annexe 2 fournit un exemple de codages. Par ailleurs, le cadrage théorique présenté dans la première partie expose les différentes références mobilisées pour réaliser cette codification. À ce propos, et en regard des questions développées à la fin de l'introduction, le tableau 2 synthétise les catégories retenues, dont le nombre d'occurrences oscille entre 1 000 et 4 000 unités de sens.

**Tableau 2. Catégories retenues pour le codage des données et nombre d'occurrences codées**

Catégories	Nombres d'occurrences 30 entretiens	Références aux auteurs
Types de savoirs	1 842	Balslev, 2015, 2016a, 2016b ; Clerc-Georgy, 2013, 2014 ; Hofstetter et Schneuwly, 2009; Vanhulle, 2009.
Opérations affectives et émotionnelles Opérations de pensée cognitives et métacognitives	4 094	Vermunt et Verloop, 1999; Anderson et Krathwohl, 2001; Efklidès, 2008.
Centration de l'attention	1 143	Beckers, 2007 ; Durand, 2002.
Postures de tutorat/mentorat	1 022	Chaliès <i>et al.</i> , 2009 ; Hennissen <i>et al.</i> , 2008.

D'autres catégories ont émergé de l'analyse des échanges, notamment celles relatives à la centration de l'attention. En effet, certains codages issus des données ont généré la création de nouvelles sous-classes, comme la centration sur les ressentis et le registre de l'opinion des stagiaires. Ce point est repris dans la partie dédiée aux caractéristiques de la recherche.

<sup>64</sup> <https://atlasti.com/> dont l'argument de vente est imparable « Be a researcher. Not a software specialist ».

Ainsi, de manière générale, le contexte méthodologique de cette étude se situe dans une démarche essentiellement déductive, mobilisant des catégories (cf. tableau 2) issues de références épistémiques explicites. Ce choix d'analyse à partir d'un codage pré-existant se justifie notamment à partir de constats posés dans des recherches antérieures à propos des contenus d'entretiens entre stagiaires et mentor-es intervenant au primaire (cycle 1) et au secondaire I (De Simone, 2016 ; 2019 ; 2021b).



## Chapitre 6

### **Le dispositif de recherche-formation des Mentoring Conversation Studies (MCS)**

La dénaturalisation de gestes intériorisés et le dépliage de la pensée enseignante nécessitent une mise à distance des pratiques enseignantes maîtrisées par les mentor-es, notamment par le décorticage de certaines routines d'enseignement en vue de les rendre accessibles aux débutant-es. Comme évoqué brièvement en introduction, ce travail de dénaturalisation de gestes fossilisés passe par l'identification des différents niveaux de mises en abîme, lors de séances partagées sous forme d'analyse collective dédiées à l'étude des contenus d'entretiens menés par les mentor-es et leur stagiaire (De Simone, 2021b). L'analyse d'entretiens expose les implicites et les routines guidant l'action des protagonistes, ainsi que la manière dont le sujet construit des significations au travers de la culture professionnelle dans laquelle il évolue (Balslev, 2016b ; Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Barth, 2015 ; Bruner, 1991/2015 ; Vygotskij, 1934/1997). Cette perspective implique plusieurs dimensions, par exemple, générer un contexte favorable aux apprentissages du métier enseignant dans lequel les novices se sentent en confiance (Baudrit, 2011) ou encore proposer une approche critique des pratiques enseignantes, notamment en fournissant des feedbacks significatifs en fonction d'objectifs ou de critères de formation (Bocquillon *et al.*, 2020 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Timperley, 2011). Dans la littérature relative au tutorat et au mentorat, il est souvent relevé par les mentor-es l'importance d'apporter de l'aide et du soutien aux novices ; plus rarement, il est question d'identifier les types de relances générant l'articulation entre les apports de la formation en institution et ceux issus de la réalité du terrain (Baudrit, 2011 ; Chaliès, 2016 ; Hoffman *et al.*, 2015 ; Hudson, 2016).

Enfin, les échanges discursifs entre mentor et novice dans le contexte de la formation en alternance à l'enseignement fournissent des indices sur le développement professionnel des stagiaires, mais également sur le développement professionnel des mentor-es en situation de formation

continue. Dans cette perspective, le dispositif de recherche-formation nommé *Mentoring Conversation Studies* – MCS (De Simone, 2019, 2021b), proposant l'étude collective des échanges discursifs en situation de mentorat/tutorat, met en exergue les processus mobilisés dans les discussions menées par les formateurs avec leur stagiaire.

## **Un dispositif de recherche-formation inspiré des *Lesson Studies* (LS)**

Le dispositif des *Mentoring Conversation Studies* (MCS) exposé dans cet ouvrage est inspiré du modèle des *Lesson Studies* (LS)<sup>65</sup>, dont les étapes et les effets produits sur l'enseignement et sur la formation à l'enseignement sont décrits dans les travaux de Lewis, Perry et Murata (2006) et Miyakawa et Winsløw (2009) ou encore Buchard et Martin (2017). Ces auteurs présentent le potentiel de la démarche d'origine japonaise pour les contextes scolaires occidentaux et démontrent les effets formateurs générés par ces formations continues organisées sous forme d'activités partagées entre professionnel·les au sujet de leurs conceptions et leurs pratiques d'enseignement. Ainsi, le principal objectif du dispositif LS est de réunir des enseignants en formation continue sous la direction de chercheurs-formateurs, afin qu'ils étudient les choix à privilégier dans une leçon (objectifs visés, tâches, activités, organisation, etc.) pour *in fine* améliorer les effets des processus d'enseignement sur les apprentissages des élèves.

L'organisation des LS se déroule sous forme d'analyses collectives entre enseignant·es et formateurs-chercheurs à propos de l'étude, la planification, la réalisation, l'écoute, l'analyse et la modification d'une leçon d'enseignement. Ce processus diachronique – répété plusieurs fois par boucles de répétition-amélioration – vise le développement et l'augmentation de connaissances professionnelles (théoriques et pratiques) des participant·es, notamment :

- par l'analyse préalable des objets d'enseignement,
- par les prises de conscience issues des questionnements individuels et collectifs,

---

<sup>65</sup> Modèle de l'étude collective d'une leçon, développé notamment au Japon (Miyakawa & Winsløw, 2009).



- par les apports issus de l'étude de la question et l'analyse des situations mises en œuvre,
- par la centration de l'attention des participants sur les effets de leurs interventions dans les apprentissages des élèves ou des étudiants.

Ce dispositif vise donc un développement professionnel qui évite à la fois la reproduction d'un modèle dominant et le renforcement de pratiques idiosyncratiques, constatés lors de formations basées sur la seule pratique (Fernandez, 2002). Enfin, il renforce les visées d'une alternance intégrative offrant des possibilités d'échanges entre enseignant-es issues d'établissements scolaires et formateurs-chercheurs d'institutions. La figure 3 illustre le schéma du dispositif, tel qu'il est présenté par le laboratoire 3LS « Lesson Studies de Lausanne » (HEP Vaud<sup>66</sup>).

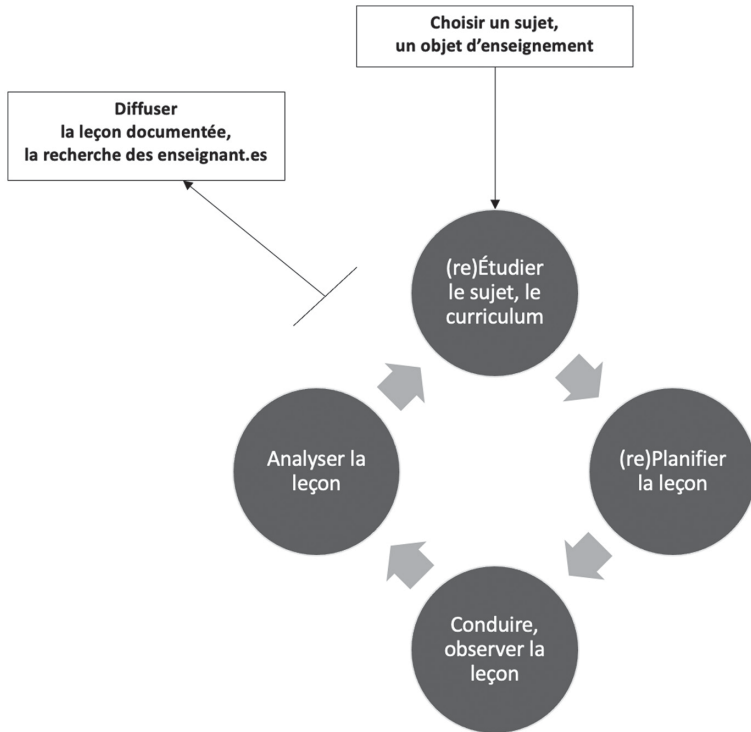
Ainsi, le processus LS débute par la phase « choisir un sujet d'enseignement », surligné en turquoise (fig. 3). Durant cette période de « choix » où il s'agit d'étudier un « sujet, du curriculum », un collectif constitué d'enseignant-es et de formateurs-chercheurs étudie un thème à l'aide des moyens d'enseignement, des plans d'études, des apports issus de la pratique enseignante, ainsi que des travaux de recherches en sciences de l'éducation et en didactiques disciplinaires. Dans la phase suivante « (re)planifier la leçon », l'équipe organise la planification d'une nouvelle leçon, qui sera conduite dans la 3<sup>ème</sup> phase par un des enseignant-es du groupe. Ce troisième temps, dédié à la mise en œuvre de la leçon planifiée collectivement, est organisé sous l'observation des autres membres du groupe (conduire et observer la leçon). Enfin, dans la dernière étape intitulée « Analyser la leçon », le collectif étudie ses effets afin d'identifier ce qui s'y est passé, notamment en fonction de la planification et des objectifs fixés en amont collectivement.

En fonction des contextes, ces différents moments peuvent être filmés et/ou transcrits. Ces quatre phases constituent une boucle LS pouvant être reconduite si le collectif estime qu'une nouvelle version de la leçon mérite d'être étudiée. Il est donc possible de mener plusieurs boucles de manière répétée. En principe, lorsque le groupe estime avoir réalisé suffisamment de répétitions, il rédige un plan commenté de leçon contenant les questions significatives qui se sont posées durant le processus. Cette

---

<sup>66</sup> <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/did-mathematiques-sciences-nat/laboratoire-lausannois-lesson-st.html>.

rédaction peut faire l'objet d'une publication, notamment en la déposant sur un site en ligne au service de la pratique des enseignant·es et/ou de la recherche. Au terme de la LS, les chercheurs-formateurs peuvent également accompagner l'équipe d'enseignant·es dans la rédaction d'un article destiné à une revue professionnelle – par exemple, *l'Éducateur*<sup>67</sup> – exposant l'expérience et les apprentissages effectués à la fin du processus.



**Figure 3.** Schéma illustrant le dispositif LS – Laboratoire 3LS, Lausanne (Suisse)

Ainsi, dans le dispositif LS, tant la préparation que l'analyse ou la révision de la leçon sont le fruit d'un travail d'équipe (Miyakawa & Winslow, 2009). Cette collaboration est un facteur important quant à

<sup>67</sup> Périodique suisse romand de la profession enseignante. Pour information, la Suisse romande regroupe les régions francophones du pays.

l'impact du dispositif sur le développement professionnel des participants (Takahashi & McDougal, 2016). La co-construction des leçons et la confrontation des points de vue favorisent la décentration et enrichissent les différentes phases du processus (Martin & Clerc-Georgy, 2015). Par ailleurs, le dispositif LS provoque un impact non négligeable sur la maîtrise de la matière disciplinaire et des savoirs pour enseigner (Lewis & Perry, 2015). Cette démarche favorise le déplacement de l'attention des enseignant-es sur les apprentissages des élèves et les moyens de les favoriser, parce que les questions posées sont directement liées à ces problématiques (Clerc-Georgy et Clivaz, 2016 ; Miyakawa & Winsløw, 2009). Dans la continuité, Fernandez et Robinson (2006), Lewis, Perry et Murata (2006) ou encore Clerc-Georgy et Martin (2012) montrent les effets transformateurs générés par ce type de travail collaboratif au sujet des conceptions et des pratiques d'enseignement. Enfin, ce processus est compatible avec la perspective vygotkienne qui soutient le principe de double médiation (Vygotkij, 1934/1997) constituée d'activités partagées entre expert et novices et de moments individuels dans lesquels les novices reprennent à leur compte l'usage des apports discutés dans les moments collectifs.

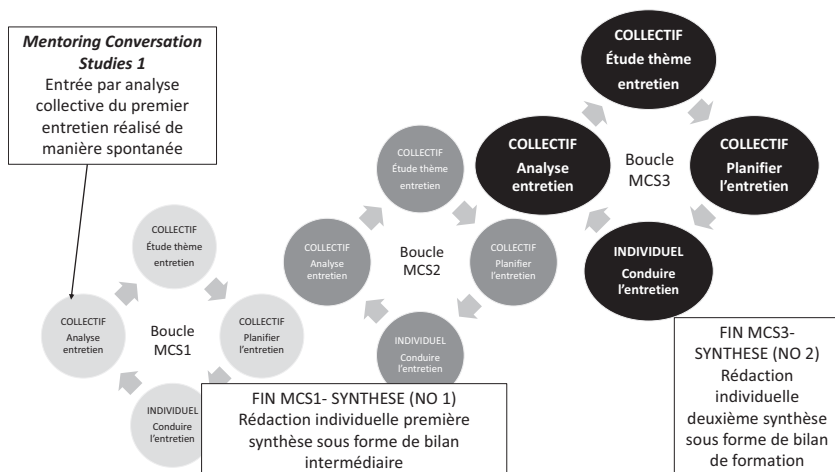
S'inspirant du dispositif LS, les *Mentoring Conversation Studies* réunissent également des professionnels de l'enseignement avec un formateur-chercheur ou une formatrice-chercheuse. Cette formation continue se déroule également de manière longitudinale, au travers de boucles répétées d'études collectives, de planifications, d'analyses et de régulations des pratiques de mises en œuvre d'entretiens. Le dispositif propose entre deux à trois boucles en fonction du temps de formation à disposition. Ainsi, dans les MCS, l'objet de « la leçon » est remplacé par l'étude de « l'entretien » et les élèves, par les stagiaires. La mise en abîme des différents publics (élèves/stagiaires) générée par les MCS, semble fournir des pistes à certaines questions que suscitent la formation à l'enseignement.

## **Description du dispositif des *Mentoring Conversation Studies* (MCS)**

Comme évoqué plus haut, dans leur contexte de formation en alternance, il n'est pas rare que les étudiant-es critiquent le manque de liens entre les apports en institution qualifiés de théoriques et ceux issus du terrain. Ces critiques s'expliquent notamment parce que les novices rencontrent des difficultés à tisser seul-es des liens entre les connaissances et

les savoirs issus des modules de formation avec la pratique enseignante vécue en stage. Le processus MCS permet de mettre en exergue ce genre de constats, puisque les éléments évoqués – issus des entretiens postleçons – sont décrits, clarifiés et analysés. Ces discussions entre mentor-es à propos de leurs entretiens génèrent potentiellement de nouvelles pistes d'action. Ainsi, ce processus focalise l'attention des protagonistes sur les points forts pouvant être relevés dans leurs entretiens, mais également sur les dimensions à améliorer, processus qui fonctionne de manière semblable aux LS.

La figure 4 illustre ce procédé itératif accompagnant les mentor-es d'un cycle à l'autre. Les flèches reliant les disques de même couleur tentent de traduire l'aspect dynamique généré par les répétitions présentes dans le dispositif. Ainsi, chacune des boucles MCS1, MCS2 et MCS3 contient les quatre phases de la LS. Cependant, dans ce contexte, l'ordre des événements débute différemment et les disques ont été renommés en fonction des MCS.



**Figure 4.** Présentation des trois boucles MCS contenant chacune quatre phases

Ainsi, la première phase en gris clair (fig. 4) est initiée par l'analyse des entretiens menés spontanément par les tuteurs juste avant de débiter la formation. Lors de la première boucle MCS1, les étapes se répartissent de la manière suivante :

- de manière individuelle : enregistrement audio et transcription de l'entretien,
- en collectif : analyse collective entretiens 1,
- en collectif : étude collective des thèmes abordés et à aborder dans le prochain entretien,
- en collectif : planification collective de l'entretien suivant.

Une nouvelle boucle (MCS2) démarre suivant les mêmes étapes. Puis, ainsi de suite, pour arriver à la mise en œuvre de la dernière boucle nommée MCS3 (en noir dans la figure 4).

Ainsi, par son approche collective, itérative et diachronique rendant visible dans le temps l'évolution des protagonistes, ce dispositif diminue l'effet de reproduction d'un modèle fonctionnant dans un contexte particulier. En effet, cela réduit le risque de générer la promotion de doxas sous forme de prescriptions à appliquer (Martineau *et al.*, 2011). Comme pour les LS, ce dispositif favorise l'évolution des connaissances professionnelles théoriques et pratiques à propos des échanges discursifs entre mentor-es et stagiaires, notamment par :

- l'étude anticipée des contenus relatifs aux objectifs à viser durant les entretiens (Chaliès *et al.*, 2009 ; Boudreau, 2001; Hennissen *et al.*, 2008 ; Timperley, 2011) ;
- l'analyse des contenus présents (ou non) dans les entretiens mis en œuvre, grâce aux enregistrements réalisés par les participants avec leur stagiaire (Vanhulle, 2009 ; Balslev, 2016a, 2016b) ;
- les prises de conscience relatives à la transmission du métier à autrui, à la suite des analyses durant les séances collectives, notamment la centration de l'attention des participants sur les types de savoirs et les processus de pensée mobilisés dans les interactions (Vanhulle, 2009 ; Clerc-Georgy, 2013 ; De Simone, 2019) et leurs effets sur les stagiaires.

## **Mentoring Conversation Studies et recherches collaboratives**

Pour mémoire, les dispositifs LS et MCS se situent dans une perspective de recherche collaborative ou recherche-formation. Ainsi, les quatre groupes MCS ont réalisé trois boucles et chaque mentor a rédigé une synthèse individuelle de ce qui est considéré comme appris au terme de

la première (MCS1) et de la dernière boucle (MCS3). Dans ce contexte, les mentor-es rencontrent la possibilité de travailler collectivement à la résolution de problèmes spécifiques à cette posture professionnelle, en récoltant des données à analyser (leurs entretiens). Ce processus itératif n'est pas sans rappeler les étapes de la théorie de l'enquête proposée par John Dewey (1916/2018). En effet,

plus de quatre-vingts ans après la parution de *Logic : The theory of inquiry* en 1938, force est de constater que non seulement ce modèle théorique n'est pas tombé en désuétude, mais qu'il fait au contraire l'objet d'un intérêt renouvelé en sciences humaines et sociales, y compris en sciences de l'éducation et de la formation (Thievenaz, 2019).

À ce propos, Thievenaz (2019), s'appuyant sur les travaux de Dewey, développe le fait que la perspective de l'enquête est « généralisable à tous types de contextes et est présentée selon une série de cinq étapes ou composantes » (p. 9) :

- 1) la situation indéterminée, le doute ;
- 2) l'institution du problème ;
- 3) la détermination de la solution du problème ;
- 4) le raisonnement ;
- 5) le caractère opérationnel des faits-significations.

Ainsi, les *Mentoring Conversations Studies* s'inscrivent de manière analogue dans l'organisation des étapes itératives de l'enquête. Pour illustrer le propos, l'articulation entre le dispositif MCS et les étapes de l'enquête selon Dewey sont synthétisées dans le tableau 3 :

**Tableau 3. Comparaison entre les étapes MCS et la perspective de l'enquête selon Dewey**

<i>Mentoring Conversation Studies</i> MCS (De Simone, 2019, 2021b)	Enquête selon Dewey (1916/2018)
1) Enregistrement d'un entretien, afin d'identifier les éléments qui questionnent, créent le doute.	1) La situation indéterminée, le doute.
2) Analyse collective d'un extrait, discuter de ce qui pose problème et définir le problème. Identifier ce qui fonctionne. Questionner les éléments de contexte.	2) L'institution du problème. 4) Le raisonnement.

Tableau 3. **Continued**

<i>Mentoring Conversation Studies</i> MCS (De Simone, 2019, 2021b)	Enquête selon Dewey (1916/2018)
3) Organiser et planifier la mise en œuvre de l'entretien suivant, en fonction des échanges collectifs et des pistes envisagées.	3) La détermination de la solution du problème.
4) Mise en œuvre du plan d'action selon les éléments discutés. Réalisation de l'entretien suivant.	5) Le caractère opérationnel des faits-significations.

Ainsi, de manière analogue à la perspective de l'enquête, le dispositif MCS vise la résolution d'un problème constaté – dans notre cas, issu des échanges discursifs – en vue d'en tirer un enseignement, afin de réguler la pratique à partir des connaissances générées durant les analyses collectives. Lussi Borer et Muller (2014), s'appuyant sur les apports de Dewey, définissent la perspective d'enquête ainsi,

tout phénomène vivant procède de la relation d'un organisme à son environnement. En état d'équilibre, l'organisme et l'environnement sont dans un rapport d'intégration réciproque. Mais cette relation, nommée aussi situation, n'est jamais totalement stable, elle est appelée à se développer, à travers une suite de déséquilibres et de retours aux équilibres. [...] quand le déséquilibre s'installe dans la relation, un processus de recherche d'un nouvel équilibre se met en marche : c'est ce processus que Dewey nomme enquête (Lussi Borer & Muller, 2014, p. 194).

Nous appuyant sur ces différentes références, la perspective d'enquête soutient en quelque sorte la résolution du problème et « le doute par le retour à une intégration d'adaptation antérieure, [mais simultanément] elle institue un nouvel environnement qui soulève de nouveaux problèmes. Ce que l'organisme apprend au cours de ce processus produit de nouvelles capacités qui exigent davantage de l'environnement » (Thievenaz, 2019, p. 94). Dans la continuité, le dispositif MCS engage effectivement les participant·es dans des séances collectives où sont analysés leurs entretiens directement issus du travail réel. De ces traces émergent des problèmes ou des situations confuses. Ces éléments sont problématisés par l'identification de ce qui génère du désarroi ou des difficultés, afin de pouvoir envisager des pistes de résolution. Ainsi, cette perspective réalisée dans un collectif MCS réunissant des professionnels travaillant dans un contexte semblable poursuit dans les grandes lignes

les objectifs identifiés par l'enquête de Dewey (1916/2018) qui, au fil du temps, transforment les connaissances, les croyances et les conceptions des protagonistes. Dans la continuité des apports de Dewey, Lussi Borer et Muller (2014) mobilisent également la perspective de l'enquête sous forme « collaborative ». Ces auteurs convoquent donc « l'enquête collaborative » (Lussi Borer & Muller, 2014, p. 194) pour former les futurs enseignant-es. Ils la définissent de la manière suivante (2014, p. 198) :

1. Dans la continuité des apports de Dewey, « les objectifs de formation professionnelle doivent être dégagés de l'intérieur de l'activité et non être définis en extériorité du point de vue des prescriptions institutionnelles ».
2. L'objet central de formation et de recherche est constitué « du travail réel, impliquant d'avoir accès à ce dernier à travers le recueil de traces ».
3. « Les transformations des activités que propose l'enquête collaborative s'appuient ainsi sur le potentiel de l'activité, [...] et non pas sur leur distance à un étalon (ce qui devrait être) ».
4. « L'enquête est menée sur les activités et non pas sur les personnes menant ces activités ».
5. Les formateurs et les praticiens participant à l'enquête « adoptent une posture respectueuse, bienveillante et empathique les uns envers les autres, ce qui n'interdit pas la critique ».

Afin de situer le dispositif MCS en regard de ces éléments, ce dernier se distingue sur deux des cinq points exposés ci-dessus. En effet, les objectifs de formation professionnelle sont directement articulés aux compétences professionnelles que doivent développer les futur-es enseignant-es, puisque les visées sont relatives aux prescriptions institutionnelles (référentiel de compétences, échelles descriptives) et au public cible visé, les élèves. Logiquement, le troisième point est également impacté par ce constat, puisqu'en fonction du semestre de formation, il s'agit bien d'atteindre un seuil minimum de réussite, relatif à « un étalon » à atteindre. Le dispositif MCS poursuit donc de manière analogue les dimensions 2, 4 et 5 proposées par Lussi Borer et Muller (2014, p. 198) :

- (2) « L'objet central de recherche-formation est issu directement du travail réel », les entretiens.
- (4) « L'enquête est menée sur les activités et non pas sur les personnes menant ces activités ». Elle porte donc sur l'activité relative aux entretiens à mener entre mentor-es et stagiaires.



- (5) Les formateurs et les praticiens participant à l'enquête « adoptent une posture respectueuse, bienveillante et empathique les uns envers les autres, ce qui n'interdit pas la critique ». Les protagonistes engagés dans le dispositif adoptent une posture respectueuse et bienveillante, ce qui n'empêche pas les discussions, les critiques et les remises en question étayées.

Lussi Borer et Muller développent le fait que « l'enquête produit de nouveaux objets [...] qui deviennent des outils pour agir dans les enquêtes ultérieures » (2014, p. 194). Dans la continuité de cette citation, le dispositif MCS contribue également à l'émancipation des sujets, dans le sens où il génère chez les participant-es le développement de capacités à mobiliser de manière autonome une démarche d'investigation que Clerc-Georgy et Martin (2012) nomment aussi « démarche clinique » favorisant leur propre développement professionnel (Clerc-Georgy & Martin, 2012).

Pour terminer, le fait de devoir traduire par des mots un événement, afin de le rendre compréhensible et explicite à un collectif de professionnels, produit également la construction de significations communes quant au travail de mentorat et de tutorat. La conceptualisation de situations inhérente aux séances collectives d'analyse de pratiques professionnelles liées aux entretiens menés aboutit à développer la réflexivité des participant-es. Dans le contexte des activités partagées, « cette réflexivité est multipliée par la collaboration, dans la mesure où les processus de conceptualisation et d'élaboration langagière sont nourris par les processus de même nature menés par d'autres personnes » (Lussi Borer & Muller, 2014, p. 195).

## Déroutement d'un dispositif MCS

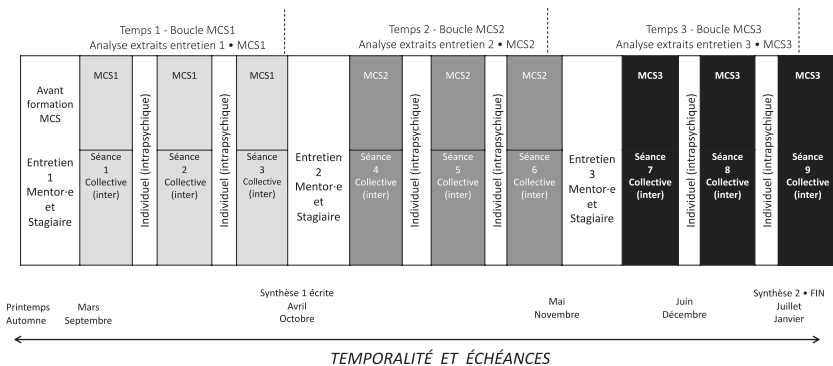
La figure 4a illustre la temporalité du dispositif MCS. Il est constitué de huit à neuf séances de deux heures, réparties sur un semestre. Trois à huit mentors/tuteurs<sup>68</sup> peuvent participer au dispositif sous l'accompagnement et le guidage d'une formatrice-chercheuse ou formateur-chercheur.

---

<sup>68</sup> Le dispositif MCS est une formation continue facultative, dont le nombre de participants varie en fonction de priorités de formation choisies par les mentor-es.

Comme indiqué dans la figure 4a., le dispositif de recherche-formation commence en début de semestre de printemps ou d'automne, afin d'assurer des enregistrements d'entretien avec un stagiaire identique durant les trois temps. Les variations de gris correspondent aux séances collectives (inter pour interpsychique) des boucles MCS (fig. 4). Les plages blanches constituent les moments individuels (intra pour intrapsychique) dans lesquels les mentor-es reprennent à leur compte les éléments discutés durant les séances de groupe.

Ainsi et comme annoncé plus haut, avant de débiter la formation, les mentor-es enregistrent un feedback mené avec leur stagiaire (cf. fig. 4a., case Entretien 1 PF-ST). Cette étape est nécessaire pour pouvoir comparer des entretiens initiaux réalisés spontanément par tous les participants avant la formation. Pour résumer, chaque boucle débute par la réalisation individuelle d'un entretien. Puis, durant les séances en commun sont organisées des activités partagées quant à l'analyse des échanges discursifs, des thèmes abordés et à aborder avec les stagiaires notamment sous forme de régulation, ainsi qu'à la planification et à la scénarisation de l'entretien suivant.



**Figure 4a.** Déroulement MCS – séances collectives (interpsychique) et moments individuels (intrapyschique)

## Description détaillée des deux premières boucles (MCS1 et MCS2)

Pour la compréhension de la lecture, il semble utile de décrire le contenu du déroulement des différentes étapes. Dans les grandes lignes,

cette description est généralisable à n'importe quel groupe engagé dans un dispositif-formation MCS. La première boucle marque le début d'un travail collaboratif entre plusieurs praticiennes formatrices et praticiens formateurs qui ne se connaissent pas. Ainsi, cette phase est dévolue à l'explicitation des enjeux de formation par la formatrice et à la construction d'une confiance réciproque dans le groupe. Ce temps dédié aux échanges et aux questions de compréhension et d'appropriation du dispositif MCS est suivi par le début de l'analyse des extraits d'entretiens issus du temps 1 menés avant la formation. Cette première boucle contient notamment l'analyse collective dédiée aux décortiquages d'extraits d'entretiens<sup>69</sup> enregistrés en amont. Elle s'étale sur trois séances et est significative pour la mise en œuvre du dispositif. C'est durant cette phase que des questions de clarification sont soulevées. Des propositions de régulation sont également discutées. Cette étape permet aux protagonistes de clarifier le contexte et les raisons des choix des relances présentes dans les extraits, simultanément ce travail de clarification participe à la construction d'un respect réciproque entre protagonistes, puisque chacune et chacun fournit un extrait d'entretien tiré de sa pratique actuelle de mentor. Ces traces fournies par les mentors/tuteurs facilitent la reconnaissance et l'identification des participant-es aux dimensions discutées collectivement, puisque chaque sujet expérimente le processus d'analyse critique de son extrait.

Ce travail de clarification apporte son lot de remises en question notamment en regard des demandes d'éclaircissement émanant du groupe. Ces interrogations, permettant de mieux comprendre les enjeux des échanges, peuvent déstabiliser émotionnellement et cognitivement le mentor qui présente son extrait. Durant ce moment-là, il n'est pas rare d'entendre des tuteurs affirmer qu'ils auraient « fait faux jusqu'ici ». À ce propos, dans les quatre groupes MCS dont sont issues les données, du soutien émotionnel a dû être fourni par la formatrice, afin de valoriser tout le travail accompli et surtout afin de relever la difficulté que constitue le fait de mener un entretien mobilisant la réflexion des stagiaires. À la fin de cette première boucle, une consigne<sup>70</sup> est distribuée aux mentor-es afin de faire le point sur les apprentissages réalisés à ce stade, sous forme de synthèse rédigée individuellement.

---

<sup>69</sup> Les questions de guidage pour l'analyse de ces premiers entretiens sont disponibles en annexe 3.

<sup>70</sup> La consigne de rédaction des synthèses est présente en annexe 4. Pour rappel, les mentor-es rédigent une synthèse à la suite de la boucle MCS1 et une seconde en fin de formation (fig. 4 et 4a.).

Durant la deuxième boucle, le processus se répète. Durant ce temps 2, les discussions et les échanges s'appuient sur les remarques et apports réalisés durant la boucle MCS1. Ainsi, pour tous les groupes engagés dans la présente recherche, cette phase a été dévolue à la sélection d'objectifs de formation en regard du semestre des stagiaires. Les mentor-es, en plus d'analyser leur extrait issu du temps 2, passent également du temps à négocier collectivement les dimensions à mobiliser pour la mise en œuvre du troisième entretien, notamment celles relatives aux expériences les mettant en difficulté ou mettant en difficulté leur stagiaire. Pour illustrer le propos, voici quelques objectifs de formation discutés durant les boucles MCS2 :

**Les stagiaires vérifient que tous les élèves ont compris les consignes en lien avec l'objet d'apprentissage :**

- a. Les consignes sont claires, anticipées en amont (écrites dans la planification ou pas).
- b. Types de prises d'informations que l'étudiant met en place pour vérifier cela ? Par exemple, prises d'infos sur les connaissances des élèves sur l'objet d'apprentissage.

**Les stagiaires utilisent des outils de communication (ton, débit, vocabulaire et présence corporelle) :**

- a. Varient le ton et le débit de la voix, utilisent un vocabulaire adapté au public.
- b. À certains moments, se mettent à disposition ou en retrait, bougent dans la classe.

**Les stagiaires endossent une posture d'autorité face aux élèves :**

- a. Utilisent un vocabulaire directif dans les interventions, dans les consignes.
- b. Font preuve de leadership (ou pas ?) (rôle, statut, fonction).

À cette liste une nouvelle relance transversale est proposée par les mentor-es dans le but de pousser les stagiaires à justifier leur réponse : « en quoi ça a marché ou pas ? quels sont les éléments qui permettent de dire que ça a marché ou pas, quels sont les indices pour étayer les constats ? ». Ainsi, ces objectifs représentent les points d'attention sur lesquels les mentor-es souhaitent observer leur stagiaire durant la dernière boucle MCS3.

## **Description de la troisième boucle (MCS3)**

Les objectifs de formation posés dans la deuxième boucle influencent la mise en œuvre et l'organisation de l'entretien suivant autant sur la forme que sur le fond. Ainsi, dans le temps MCS3, les mentor-es sont poussés à mener un entretien à froid, puisqu'ils doivent anticiper la manière avec laquelle cet entretien sera mené, notamment basé sur les objectifs de formation négociés collectivement durant la boucle précédente. De plus, les apports théoriques développés par la formatrice ou communiqués par les mentor-es sont mobilisés de manière plus fréquente durant cette dernière boucle. En effet, durant cette étape, différentes thématiques à travailler avec les stagiaires sont évoquées, notamment les spécificités inhérentes au public cible du cycle 1, des enfants n'ayant pas encore acquis les codes scolaires ou la mobilisation de références didactiques relatives à une discipline du secondaire I. Ainsi, le temps individuel entre les séances 7 et 8 (voire 9 en fonction des groupes) permet à chaque mentor d'anticiper les caractéristiques à pointer en regard des dimensions sélectionnées. À ce propos, dans les quatre groupes, à partir des constats portant notamment sur la difficulté rencontrée par certaines et certains à observer leur stagiaire sur plusieurs objectifs simultanément, les mentor-es ont décidé de focaliser leur attention sur un ou deux objectifs à la fois durant les futurs entretiens.

Enfin, la dernière séance est dédiée aux échanges et aux analyses nécessaires en vue de la préparation de l'entretien suivant (hors dispositif MCS) et à la négociation en collectif des focales d'observation du stagiaire qui seraient des incontournables en fonction des différents semestres. Enfin, cette ultime rencontre se termine par un bilan de formation réalisé en collectif, puis de manière individuelle selon la même consigne que celle donnée à la suite de la première boucle MCS1, les mentor-es envoient leur seconde synthèse écrite au plus tard deux mois après la fin de la dernière rencontre.

## **Déroulement des boucles MCS1, MCS2 et MCS3 du point de vue de la formatrice-chercheuse**

Il semble également utile de présenter la description du déroulement des MCS du point de vue de la formatrice-chercheuse, afin de décrire plus finement son rôle. Ainsi, la première boucle débute par la présentation des buts visés par le dispositif de recherche-formation et la

présentation des différents protagonistes. Cette première phase est dédiée à l'exposé des enjeux du dispositif MCS, à la signature des documents relatifs à l'éthique de la recherche, ainsi qu'à une présentation générale du contexte de travail des enseignant-es (établissements scolaires, enseignement généraliste ou spécialiste, expérience en tant que formateur, profil des stagiaires, etc.). Cette première séance est également dévolue à l'exposé de l'organisation des *Mentoring Conversation Studies*. La séance initiale est donc principalement dédiée à la logistique et à l'organisation, c'est d'ailleurs durant ce moment que le calendrier des rencontres est fixé. Au terme de cette gestion administrative, l'analyse d'un extrait commence par une première écoute de l'enregistrement audio, puis une seconde écoute avec la transcription de l'extrait sous les yeux afin de faciliter la prise de notes d'éléments relatifs par exemple au ton de la voix des protagonistes.

Lors de ces séances, les participant-es discutent et échangent autour des problématiques rencontrées relatives au travail d'accompagnement des stagiaires directement en lien avec les éléments tirés des extraits. Ce sont donc les mentor-es qui choisissent les extraits qu'ils/elles souhaitent analyser de manière partagée. Ainsi, durant la première boucle qui compte généralement trois séances, le collectif focalise son attention sur la compréhension du contexte et les difficultés issues des extraits, relayées par la personne ayant mené l'entretien. À ce moment-là, la formatrice-chercheuse assume différentes postures (Hennissen *et al.*, 2008) en portant l'attention des participant-es sur différentes questions, afin notamment de rendre explicite les processus affectifs et cognitifs. Enfin, les objectifs de formation des mentors/tuteurs visent à *dénaturaliser les gestes professionnels et à déplier la pensée enseignante, pour rendre explicites les raisons qui président aux choix effectués dans les entretiens*<sup>71</sup>. Pour illustrer le propos, voici les questions posées pour initier les analyses collectives<sup>72</sup> :

- Dans les interactions, de quoi ça parle ? Sur quelles dimensions portent les échanges ?

---

<sup>71</sup> Descriptif du formulaire de formation continue en ligne, Hep Vaud: <https://www.hepl.ch/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud/formation-continue-attestee.html>.

<sup>72</sup> Liste non exhaustive, d'autres questions sont ajoutées en annexes.

- Aller voir ce que ces éléments indiquent à propos de la formation des stagiaires ?
- En tant que mentor/tuteur, si on ne voulait pas que les novices répondent ainsi, quelles question(s) et relance(s) auraient pu être proposées, en lien avec l'intention visée, à tel moment ?
- En tant que mentor, est-il attendu que les novices/stagiaires devinent seuls-es, parlent seuls-es, fassent les demandes et les réponses ou au contraire restent muet-tes ?

À partir de ces interrogations, des constats sont réalisés et de nouvelles questions émergent sous forme de focales à prendre en compte (ou pas), notamment la préparation des entretiens, les thématiques sur lesquelles l'attention des stagiaires et des mentor-es se pose de manière spontanée, enfin, sur les difficultés rencontrées. En résumé, ces échanges s'articulent autour de l'analyse collective d'extraits choisis, en regard d'éléments qui étaient visés par les mentors, mais pas forcément atteints dans les entretiens.

Par la suite, les deux boucles MCS2 et MCS3 se déroulent de manière analogue. La formatrice guide également l'attention des mentor-es sur la manière dont ils mènent les échanges avec leur stagiaire ; elle focalise ainsi l'attention sur les moments où les mentor-es :

- explicitent ou font deviner ce qui est à faire ou font à la place des stagiaires (conceptions de l'enseignement-apprentissage),
- soutiennent les processus de formation des stagiaires (notamment affectifs, cognitifs, métacognitifs),
- font émerger un ou plusieurs éléments et thématiques (types de savoirs, autres),
- adoptent différentes manières d'accompagner et de guider (postures tutorat/mentorat).

Ainsi, la formatrice-chercheure mobilise elle-même les postures proposées par Hennissen *et al.* (2008), d'impératrice (*Imperator*, cf. fig. 2) relativement directive à certains moments, mais également de soutien, de conseil et d'initiatrice à d'autres, puisque les nouvelles focales discutées entraînent les participant-es vers une analyse approfondie de leurs échanges discursifs du point de vue de leurs conceptions, de la question du soutien des processus de formation, des types de savoirs abordés et des postures de tutorat. Même si certains apports théoriques sont présentés par la formatrice-chercheure, les participant-es font également référence

à différentes ressources théoriques issues de formations antérieures. Les échanges portent aussi sur la mise en lien entre les prises de conscience réalisées lors de l'analyse collective des effets des relances sur les stagiaires et les apports théoriques relatifs au tutorat/mentorat. Enfin, de nombreux échanges sont dédiés à la nature des questions<sup>73</sup> soutenant (ou pas) la réflexion des stagiaires.

De manière générale, durant la première boucle, les participant-es mettent en exergue le fait que le soutien émotionnel des stagiaires est priorisé dans leur accompagnement et leur guidage. D'ailleurs, c'est aussi lorsque ces constats sont évoqués que la formatrice-chercheure mobilise certains apports théoriques traitant de la question du mentorat et du tutorat, comme ceux de Beckers (2007) et de Durand (2002) relatifs aux éléments visibles et invisibles de l'enseignement. Cette référence, portant sur le développement professionnel de l'enseignant, du novice à l'expert, influence par la suite les focales d'entretiens menées durant les boucles 2 et 3 en regard du semestre des stagiaires. Ainsi, au fil du temps, les mentor-es focalisent leur attention de manière volontaire sur de nouvelles thématiques, notamment au service des apprentissages des élèves, générant un certain nombre d'effets présentés dans les résultats. Il est important de relever que le changement de focalisation prend du temps et nécessite un soutien récurrent durant ces activités partagées d'analyse des entretiens. Notons encore que ces séances collectives ont été enregistrées et qu'elles pourraient à elles seules constituer un objet d'étude. Pour conclure, en tant que formatrice-chercheure ayant animé ces groupes MCS, il semble important de pointer l'omniprésence de la mise en abîme de la fonction de mentor, puisque les participant-es sont simultanément des enseignant-es travaillant avec des élèves et des mentor-es devant former des stagiaires.

---

<sup>73</sup> En annexes sont présentées les ressources mobilisées relatives à la formulation des questions destinées aux mentors, aux stagiaires et aux élèves.



## Chapitre 7

### Méthode, traitement des données et profils des participant·es

Le contexte de cette étude se situe dans le cadre de la formation continue des mentor·es vaudois de Suisse romande, dont le dispositif des *Mentoring Conversation Studies* (De Simone, 2019, 2021b) est présenté plus haut. Ainsi, les données sont issues de quatre groupes MCS, qui ont généré chacun huit à neuf séances collectives de deux heures durant un semestre. Ces dispositifs de recherche-formation ont été mis en œuvre à différents moments :

- 2 groupes MCS durant les semestres d’automne 2017 et printemps 2018, pour le groupe 1 (mentor·es enseignant au cycle 1, filière bachelor) et le groupe 2 (mentor·es enseignant au secondaire I, filière master),
- 2 groupes MCS durant les semestres d’automne 2018 et printemps 2019, pour le groupe 3 (mentor·es enseignant au cycle 1, filière bachelor) et le groupe 4 (mentor·es enseignant au secondaire I, filière master).

Cela représente un total de quatorze mentors. Néanmoins, dans ces pages, seuls dix duos (mentor-stagiaire) ont été analysés, ce qui constitue un échantillonnage de 30 entretiens. Afin de respecter un équilibre entre les deux profils bachelor et master, le choix s’est porté sur cinq mentor·es issus du cycle 1 et cinq issus du secondaire I. Enfin, cette recherche mobilise essentiellement une méthodologie qualitative à visée compréhensive (Miles & Huberman, 2003). Cependant, la perspective quantitative est également utilisée, à certains moments, pour générer une triangulation entre méthodes qualitative et quantitative. Ce point de contextualisation est présenté de manière détaillée plus loin dans le texte.

## Profils des duos « mentor-stagiaire » et système de codage pour anonymisation

Les cinq duos issus du premier cycle d'enseignement primaire sont constitués de généralistes. Dans ce groupe, trois stagiaires interviennent dans la classe de trois praticiennes formatrices généralistes et endossent le statut de stagiaires « A » en semestre 4 (deuxième année de formation). Deux autres étudiantes travaillent en responsabilité dans leur dernière année de formation (semestre 6), endossant le statut de stagiaire « B ». Pour la cohérence de la recherche et malgré le fait que les formations primaire et secondaire ne s'inscrivent pas dans une durée identique, une configuration semblable a été privilégiée pour les duos issus du secondaire I. Ainsi, là aussi, trois stagiaires suivent la formation pratique en stage « A » (semestre 2, première année) en intervenant dans la classe de leur mentor, et deux stagiaires sont engagés en responsabilité dans des établissements secondaires vaudois, en dernière année de formation (semestre 4) endossant ainsi le statut de stagiaire « B ». Pour rappel, la formation en bachelor primaire s'effectue en trois ans, alors que la formation en master secondaire I en deux. Le tableau 4, synthétise de manière détaillée le profil des sujets (gauche du tableau, en blanc) et les types de données récoltées (en gris).

**Tableau 4. Profil de chaque sujet et descriptions des données récoltées**

Profils PF	Cycles	Profils ST	Expé-rience PF avec CAS <sup>74</sup>	DONNEES RECOLTEES				
				Transcriptions entretiens à trois temps			Syn-thèse	Séances collectives MCS
				T1 À chaud	T2 À chaud	T3 À froid	T1 T3	AUDIOS
PFG1 STGB1 Génér.	cycle 1 3-4 H Prim.	B sem 6	+15 ans en tant que PF	53TP 4min entier	107TP 7min entier	55TP 8min entier	T1 T3	Gr. 1 : 8 séances 6 audios
PFG2 STGB2 Génér.	cycle 1 3-4 H Prim.	A sem 4	+10 ans en tant que PF	183TP 21min entier	267TP 45min entier	169TP 17min entier	T1 T3	Gr. 1 : 8 séances 6 audios

<sup>74</sup> <http://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-continues/formation-postgrade/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-praticien-formateur.html>.

Tableau 4. **Continued**

Profils PF	Cycles	Profils ST	Expé- rience PF avec CAS <sup>74</sup>	DONNEES RECOLTEES				
				Transcriptions entretiens à trois temps			Syn- thèse	Séances collectives MCS
				T1 À chaud	T2 À chaud	T3 À froid	T1 T3	AUDIOS
PFG3 STGB3 Géné.	cycle 1 1-2 H Prim.	A sem 3	5 ans en tant que PF	58TP 12min extrait	68TP 12min extrait	41TP 7min extrait	T1 T3	Gr. 1 : 8 séances 8 audios
PFG4 STGB4 Géné.	cycle 1 1-2 H Prim.	A sem 4	5 ans en tant que PF	58TP 12min extrait	102TP 15min extrait	117TP 13min extrait	T1 T3	Gr. 2 : 9 séances 8 audios
PFG5 STGB5 Géné.	cycle 1 3-4 H Prim.	B sem 6	5 ans en tant que PF	92TP 12min extrait	95TP 13min extrait	114TP 11min extrait	T1 T3	Gr. 2 : 9 séances 8 audios
PFS6 STSA6 Spécia.	Sec. I sciences	A sem 2	4 ans en tant que PF	67TP 7min extrait	129TP 14min extrait	134TP 15min extrait	T1 T3	Gr. 3 : 8 séances 7 audios
PFS7 STSA7 Spécia.	Sec. I sciences	A sem 2	4 ans en tant que PF	115TP 10min extrait	100TP 11min extrait	94TP 10min extrait	T1 T3	Gr. 4 : 8 séances 6 audios
PFS8 STSA8 Spécia.	Sec. I français	A sem 2	4 ans en tant que PF	121TP 13min extrait	108TP 11min extrait	134TP 13min extrait	T1 T3	Gr. 4 : 8 séances 6 audios
PFS9 STSB9 Spécia.	Sec. I allemand	B sem 4	4 ans en tant que PF	92TP 7min extrait	135TP 13min extrait	125TP 12min extrait	T1 T3	Gr. 4 : 8 séances 6 audios
PFG10 STSB10 Spécia.	Sec. I maths	B sem 4	4 ans en tant que PF	103TP 10min extrait	109TP 11min extrait	152TP 17min extrait	T1 T3	Gr. 3 : 8 séances 7 audios

Légende: TP = Tour de parole; T1 = Temps 1, T2 = Temps 2, T3 = Temps 3;

PF = Mentor généraliste intervenant au primaire; PFS = Mentor spécialiste intervenant au secondaire; CAS PF = Certification de PF; Stagiaire A = intervient dans la classe de PF; Stagiaire B = est en responsabilité avec sa ou ses classes; sem 2 = semestre de formation 2, sem 4 = semestre de formation 4, etc.

Pour garantir l'anonymat des sujets, les futures enseignant-es portent un code correspondant à leur mentor respectif. Ainsi, la stagiaire en responsabilité de la praticienne formatrice généraliste 1 (PFG1) est nommée STGB1, puis, respectivement PFG2-STGA2, PFG3-STGA3, et ainsi de suite. Le même principe est proposé aux secondaires I : PFS1-STSI1, PFS2-STSI2, etc. La lettre A indique un stage effectué dans la classe

des mentors, la lettre B précise que le stage est réalisé en responsabilité. Enfin, et comme exposé dans le tableau 4, le G indique la filière de formation, soit « généraliste cycle 1 », et le S, indique que les protagonistes interviennent comme « spécialistes de branche au secondaire I ». Tous les élèves mentionnés dans les échanges sont nommés par des prénoms fictifs. Enfin, les entretiens menés aux temps 1 et 2 ont été réalisés « à chaud », directement après l'observation de la leçon. Les derniers entretiens ont été réalisés « à froid », soit un jour ou plus après l'observation de la leçon.

### **Justification des choix de la durée des extraits d'entretiens transcrits et codés**

Au moment de débiter les transcriptions, la question de la variation de la longueur des entretiens s'est posée. En effet, la longueur des échanges récoltés varie entre quatre minutes et une heure. La durée moyenne des 30 entretiens se situe autour de quatorze minutes. Afin de guider la sélection des transcriptions à réaliser par entretien, les échanges des deux premiers duos ont été entièrement transcrits et codés. Cette première étape d'exploration des données a permis de situer la longueur des protocoles en termes de tours de parole. Car après avoir transcrit et codé entièrement ces six entretiens, un effet de saturation des codages a émergé entre 50 et 100 tours de parole. Cette variation d'un entretien à l'autre est notamment due aux thématiques abordées et aux différents rythmes d'élocution mobilisés par les protagonistes.

Peu importe la longueur temporelle des échanges, le nombre de tours de parole à transcrire varie d'un entretien à l'autre. Par exemple, la transcription d'une durée de douze minutes peut représenter 58 tours de parole chez un duo, et 125 chez un autre. Néanmoins, cette contrainte a dirigé le choix vers la recherche de cohérence afin de pouvoir prendre en considération des extraits d'entretiens comparables. Ainsi, la sélection de la durée des transcriptions s'est fixée sur les débuts de chaque entretien, en respectant plus ou moins la durée moyenne des 30 conversations. Le tableau 4 ci-dessus fournit également à la curiosité du lecteur le détail des minutes transcrites et le nombre de tours de parole correspondant. Enfin, les données sont constituées de 3 297 tours de parole, représentant plus de 10 000 codages.

## Critères de validité de la recherche

Cette recherche tient compte des critères de validité, de fiabilité, de généralisation et de pertinence sociale au sens de Miles et Huberman (2003). Ainsi, les indicateurs de « validité » et de « fiabilité » sont notamment pris en compte dans nos efforts d'explicitation du détail de la méthodologie utilisée. La visée de « généralisation » se situe dans la possibilité d'apporter de nouvelles pistes de formation dans le contexte du mentorat et du tutorat (Baudrit, 2011), grâce aux triangulations générées par la convocation d'outils quantitatifs présentés plus loin. En effet, l'idée est de comprendre ce qui favorise le développement d'un accompagnement (De Ketele, 2018 ; Paul, 2020) et d'un guidage (De Simone, 2021b ; Feinman-Nemser, 2003) soutenant les différents processus de formation des stagiaires dans le contexte de l'enseignement au service des usagers de l'école (Beckers, 2007).

Cependant, ce n'est pas parce les apprentissages des élèves figurent en ligne de mire qu'il s'agit de négliger les problématiques rencontrées par les mentor-es lorsqu'ils travaillent avec des stagiaires, bien au contraire. À ce propos, le dispositif MCS mobilise les problématiques relevées par les mentor-es au fur et à mesure des entretiens menés. Ce dispositif de recherche-formation répond donc favorablement à la visée de développement professionnel définissant la recherche-action par le fait qu'il existe un projet construit de manière intentionnelle pour transformer la réalité, tout en générant des connaissances sur ces transformations (Hugon & Seibel, 1988).

Dans la continuité, les travaux de Schneuwly (2012) et de Vanhulle (2009) soutiennent indirectement le développement d'une posture de mentor tenant compte de l'alternance chez les tuteurs, notamment par le fait que les novices ont besoin dans leur parcours de formation de mobiliser leurs connaissances académiques et disciplinaires lors de la pratique professionnelle et de pouvoir constater les effets de leur enseignement sur les apprentissages des élèves (Beckers, 2007). Par ailleurs, plusieurs auteurs ont montré la nécessité d'entretenir et de stimuler la réflexion chez les étudiant-es-stagiaires (Boudreau, 2001; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Northagen et Bergen, 2008 ; Durand, 2002 ; Schneuwly, 2012 ; Vanhulle, 2009), ce qui constitue d'ailleurs un point nodal de la formation des praticiens formateurs. En ce sens, cette recherche tente également de répondre au critère de « pertinence sociale ».

Enfin, la question de la transformation des connaissances dans un collectif conclut cette partie dédiée à la validité scientifique. En effet, durant les séances en plénière, la mise en exergue des explications subjectives de la part des participantes et des participants est questionnée de manière collective et interprétée à travers les lunettes de différents savoirs mobilisés dans les discussions, notamment grâce au guidage de la formatrice-chercheuse. Cependant et comme relevé précédemment, l'expertise peut également être soutenue par les membres du groupe qui, à certains moments, mobilisent des références théoriques, institutionnelles et issues de la pratique pour alimenter les échanges. Ainsi, ponctuellement, chaque participant·e a la possibilité « de recourir à des théories existantes pour interpréter ces différentes dimensions » (Clerc-Georgy, 2013, p. 94). Ces discussions s'inscrivent complètement dans la perspective historico-culturelle jalonnant le présent ouvrage, puisqu'elles sont d'abord réalisées collectivement au sein d'activités partagées, puis reprises individuellement par chaque mentor dans la préparation de leurs entretiens suivants. Évidemment, ce processus n'est pas linéaire, il se construit de manière dynamique au travers d'allers et retours collectifs et individuels. À ce propos, nous nous appuyons sur Vygotskij, lorsqu'il développe le fait qu'

au cours de sa vie et son activité collectives, l'homme social élabore une série de stimuli artificiels, de signes. C'est avec leur aide que s'oriente le comportement social de l'individu, ils deviennent donc le moyen essentiel à l'aide duquel il maîtrise les processus de son propre comportement (Vygotskij, 1928–31/2014, p. 372).

Ainsi, grâce à l'intériorisation des outils sémiotiques mobilisés notamment dans les séances collectives MCS, les mentor·es peuvent se remémorer l'effet de ces stimuli, afin de développer leur posture professionnelle de tuteur.

Cette perspective suppose à certains moments le passage d'une communication relativement subjective, exprimant les conceptions et les croyances des mentors, à une compréhension et une explicitation exigeant de la rationalisation en situation d'entretien. Les médiations de la formatrice-chercheuse et les échanges durant les plénières constituent donc des stimuli favorisant les mises en lien collectives, l'élaboration d'articulations devenues possibles, grâce notamment au processus itératif proposé par le dispositif MCS. Par conséquent, cette recherche-action vise également la conscientisation de ces moments vécus en collectif avec ceux réalisés individuellement.

Le développement des connaissances humaines se présente comme un processus permanent de mise en interface et de négociation entre la valeur attribuée à un signe par une personne individuelle et les valeurs attribuées à ce même signe dans les différents préconstruits collectifs. C'est pour cette raison qu'il n'y a de vérité des signes que dans l'interaction, que la rationalité de nos connaissances n'est en ce sens qu'un produit d'un processus d'entente qui se renouvelle perpétuellement, et qui porte notamment sur la définition des conditions de validation de ces connaissances par confrontation aux empiries du monde réel (Bronckart, 2001, p. 148).

Ainsi, ces allers-retours entre collectifs et moments individuels, entre subjectivité et recherche d'objectivité à propos des analyses d'entretiens menés entre mentor-es et stagiaires, favorisent le passage de l'inter- vers l'intrapsychique ou, pour le dire autrement, soutiennent les processus de la double médiation aboutissant à la maîtrise volontaire de l'usage d'un outil. Ce dernier point rejoint la visée de « généralisation » relative à l'identification et la compréhension des indices générant du développement professionnel chez les mentors.

## **Vers une triangulation de l'analyse des données (qualitatif et quantitatif)**

Venons maintenant à la présentation détaillée de la méthode employée pour le codage et l'analyse des données. Ainsi, le travail de recherche a débuté par l'identification des contenus présents dans les échanges entre mentor-es et stagiaires sous forme d'analyse descriptive (Miles & Huberman, 2003) du discours (Balslev, 2016a, 2016b). Cette recherche s'inscrit donc prioritairement dans une démarche qualitative à visée compréhensive. Ainsi, le traitement des entretiens s'est prioritairement focalisé sur l'analyse des types de savoir (Vanhulle, 2009, 2015), des opérations affectives et émotionnelles (Vermunt & Verloop, 1999), des opérations de pensée (Anderson & Krathwohl, 2001 ; Efklidès, 2008 ; Lafortune & Deaudelin, 2001), de la centration de l'attention (Beckers, 2007 ; Durand, 2002 ; Timperley, 2011), ainsi que l'analyse des postures de tutorat (Chaliès *et al.*, 2009 ; Hennissen *et al.*, 2008).

Comme déjà évoqué, le choix de cette sélection *a priori* se justifie grâce aux travaux de recherche précédents ayant porté leurs fruits au sujet de l'analyse de contenus discursifs (Balslev, 2016a, 2016b ; Clerc-Georgy, 2013 ; De Simone, 2016, 2019, 2021b ; Buysse & Vanhulle, 2009). Cependant, la création de catégories complémentaires a été

nécessaire, notamment en lien avec la centration sur le ressenti et les opinions des stagiaires.

## Utilisation d'outils quantitatifs : scores Z et corrélations de Pearson<sup>75</sup>

Cette recherche met en exergue comment les échanges évoluent dans le temps entre les protagonistes. Elle examine également le croisement entre certaines catégories à l'aide d'outils empruntés à une approche quantitative. Cette triangulation permet de clarifier le lien qu'elles peuvent entretenir entre elles. Ainsi, même si la méthode utilisée pour répondre aux questions de recherche emprunte majoritairement les outils issus d'une approche qualitative, certains d'entre eux sont tirés de méthodes quantitatives. Cette articulation mobilisée sous forme de triangulation (Denzin, 2012) se justifie notamment par le fait qu'elle

permet une plus grande amplitude de la recherche ainsi que la corroboration éventuelle des résultats. En effet, cette définition inclut plusieurs buts qui reflètent d'une part l'ampleur de l'étude, c'est-à-dire fournir une meilleure compréhension du phénomène étudié et améliorer la description, et d'autre part qui corrobore (ou non) des résultats afin d'assurer une plus grande confiance quant aux conclusions (Anadón, 2019, p. 106).

Ainsi, une méthode triangulant des résultats qualitatifs et quantitatifs permet de répondre plus finement aux objectifs de recherche, puisqu'elle soutient la vérification de la convergence ou l'absence de convergence de certains résultats (Denzin, 2012). Dans la continuité, la légitimité de l'utilisation de cette combinaison de méthodes pour certaines dimensions s'explique notamment par la volonté d'acquérir une compréhension approfondie des phénomènes observés. Ainsi, le fait de comparer le croisement de codages (réalisés de manière qualitative) sous forme de tableaux<sup>76</sup> avec les résultats obtenus par des formules mathématiques issues de méthodes quantitatives (variances de Pearson, Scores Z) permet de corroborer ou non la pertinence de certains croisements réalisés

---

<sup>75</sup> Dans la troisième partie dédiée aux résultats, plusieurs exemples explicites de ce que les scores Z et corrélations de Pearson permettent de démontrer sont mis en évidence.

<sup>76</sup> Voir tableaux 11, 12, 13 et 14 – croisements des co-occurrences selon certaines catégories.



sous forme d'occurrences. Évidemment, les triangulations proposées sont effectuées en regard des questions de recherche.

Comme évoqué, le codage des échanges a été réalisé à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives Atlas.ti<sup>77</sup>. Ce travail s'est donc effectué en fonction des unités de sens qui dans la présente contribution traitent d'une même thématique. Ainsi, les éléments relatifs aux savoirs ont été sélectionnés, grâce à la nature et au sens des mots utilisés. Concernant les opérations de pensée, ce sont essentiellement les verbes présents dans les échanges qui ont servi d'indices en regard du contexte des tours de parole, et non les déclarations des protagonistes. En effet, ce n'est pas parce qu'un sujet affirme qu'il a compris une explication fournie par son mentor que ses propos relèvent d'opérations de pensée intermédiaire. Le chapitre 7 expose de manière détaillée la manière dont les codages ont été réalisés.

Le logiciel Atlas.ti a également permis de classer le nombre de dimensions en générant des tableaux synthétiques d'occurrences par protagoniste et duo. Ces tableaux ont ensuite été transférés dans EXCEL et certaines catégories transformées sous forme d'histogrammes, afin de fournir le nombre d'occurrences par variable, permettant la description qualitative des contenus du discours entre mentor-es et stagiaires. D'autres données sont également disponibles sous forme de tableaux et graphiques, rendant explicites les résultats quantitatifs exposés plus loin. Pour terminer, un argument complémentaire vient légitimer la mobilisation d'une méthode mixte. Il est relatif au nombre élevé d'occurrences obtenues. En effet, ce constat a rendu possible certaines triangulations permettant de répondre aux objectifs de recherche. À ce propos, le tableau 5 expose la manière dont certains éléments issus des codages ont été analysés avec l'aide du logiciel SPSS<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> <https://atlasti.com/>.

<sup>78</sup> <https://www.ibm.com/ch-fr/products/spss-statistics>, logiciel fourni par IBM, traitant les données quantitatives.

**Tableau 5. Présentation des analyses quantitatives réalisées à l'aide du logiciel SPSS**

Objectifs de recherche	Analyses issues des approches quantitatives
Cerner l'évolution du discours des protagonistes dans le temps.	Graphiques sous forme de <b>scores Z</b> , avec le logiciel d'analyse quantitative SPSS (évolution du discours dans les trois temps).
Analyser l'interdépendance de certaines catégories entre elles dans les échanges entre mentor-es et stagiaires – croisements de catégories.	<b>Corrélations</b> sous forme de tableaux à double entrée mobilisant le coefficient de <b>Pearson</b> , avec le logiciel d'analyse quantitative SPSS. Analyse de variance (ANOVA) sur mesures répétées, avec le logiciel d'analyse quantitative SPSS. Notation et pondération pour ces deux analyses : * p < 5 % ; ** p < 1 %

Les buts poursuivis par ces analyses consistent à fournir des pistes plus précises quant à :

- l'évolution dans le temps des contenus mobilisés, sous forme de scores Z,
- la présence (ou non) de corrélations entre certaines catégories d'analyse, sous forme de corrélations de Pearson.

Avant de continuer, il s'agit d'explicitier brièvement les éléments surlignés en gras ci-dessus. Ainsi, la fonction en "scores Z" permet de transformer des notes, des occurrences ou, pour le dire autrement, un nombre de variables ou de catégories sous forme d'écart-réduit (ou scores Z), afin qu'elles aient la même pondération dans l'analyse proposée (Aguert & Capel, 2018). Cet outil autorise donc la comparaison entre différentes catégories, car les « scores Z sont un type de scores standards, c'est-à-dire dont la moyenne et l'écart-type de la distribution sont conventionnels [...]. Il est possible de transformer n'importe quelle distribution d'occurrences en scores z en appliquant la formule ci-dessous » (Aguert & Capel, 2018, p. 4) :

$$Z = \frac{x - m_x}{s_x}$$

*\*formule en Scores Z explicitée ci-après.*

La corrélation de Pearson également transcrite en gras dans le tableau 5 est définie de la manière suivante dans un tutoriel<sup>79</sup> en ligne :

The bivariate Pearson Correlation produces a sample correlation coefficient,  $r$ , which measures the strength and direction of linear relationships between pairs of continuous variables. By extension, the Pearson Correlation evaluates whether there is statistical evidence for a linear relationship among the same pairs of variables in the population, represented by a population correlation coefficient,  $\rho$  (« rho »). The Pearson Correlation is a parametric measure. This measure is also known as « Pearson's correlation » or « Pearson product-moment correlation » (PPMC)<sup>80</sup>.

Ainsi, une corrélation est fondée sur la force d'un lien existant entre deux catégories ou variables. Cette force est nommée « significative » ou « très significative » en fonction des coefficients obtenus. Dès lors, en regard de nos questions de recherche (cf. dernière partie de notre introduction), il s'agit de déterminer la présence (ou l'absence) de lien entre deux dimensions. Précisément, l'outil mathématique de corrélation de Pearson permet de le vérifier. En fonction des questions de recherche et du nombre de co-occurrences, le choix de l'identification des corrélations s'est posé sur les croisements suivants :

- opérations de pensée et savoirs, entre mentor-es et stagiaires,
- opérations de pensée et centration de l'attention, entre mentor-es et stagiaires,
- savoirs et centration de l'attention, entre mentor-es et stagiaires,
- opérations de pensée des mentor-es et postures de tutorat des mentors.

---

<sup>79</sup> <https://libguides.library.kent.edu/SPSS/PearsonCorr>, pour le lecteur intéressé, ce lien vers un tutoriel expose en détail les éléments statistiques, notamment la formule mathématique permettant de calculer les « corrélations de Pearson » mobilisées dans la présente étude via le logiciel SPSS.

<sup>80</sup> Traduction : « La corrélation de Pearson bivariée produit un coefficient de corrélation d'échantillon,  $r$ , qui mesure la force et la direction des relations linéaires entre les paires de variables continues. Par extension, la corrélation de Pearson évalue s'il existe des preuves statistiques d'une relation linéaire entre les mêmes paires de variables dans la population, représentée par un coefficient de corrélation de population,  $\rho$  ('rho'). La corrélation de Pearson est une mesure paramétrique. Cette mesure est également connue sous le nom de 'corrélation de Pearson' ou 'corrélation produit-moment de Pearson' (PPMC) ».

Comme évoqué dans le point précédent, pour chacune des corrélations calculées, seules les « significatives » et « très significatives » sont retenues. C'est-à-dire celles qui corroborent l'analyse descriptive par nombre d'occurrences, dont les scores générés par SPSS sous forme de coefficients sont élevés. La présentation de ces résultats est exposée précisément dans la troisième partie de cet ouvrage. En guise de synthèse, pour éclairer nos questions de recherche, il s'agit :

- **de cerner l'évolution du discours des protagonistes dans le temps à l'aide de la formule en scores  $Z^*$ , ci-dessus :** la lettre  $x$  constitue le nombre d'occurrences obtenues par catégorie pour chaque sujet (elle peut également être nommée  $N$ ), les lettres  $m_x$  représentent la moyenne de la distribution des occurrences par catégorie, enfin  $s_x$  indique l'écart-type de la distribution des occurrences par catégorie (Aguert & Capel, 2018). Ce calcul traduit une équation dite simple, puisque les lettres posées à droite du signe égal sont connues. Il s'agit donc d'une opération arithmétique qui a pour effet de centrer la moyenne de la distribution originelle des occurrences par catégorie sur la valeur « 0 » (Aguert & Capel, 2018). Dans un graphique, la moyenne est donc centrée sur l'axe des abscisses dont la valeur est « 0 ». Par ailleurs, l'effet des « scores  $Z$  » génère une réduction de l'écart-type à 1 (symbolisé par un «  $s$  » ci-dessus) pour tous les sujets. Raisons pour lesquelles il est possible d'associer les dix mentor-es et les dix stagiaires pour une même catégorie, malgré le fait que le nombre d'unités ou d'occurrences change d'une variable à l'autre. Les calculs ont été effectués par le logiciel SPSS<sup>81</sup> grâce aux codages réalisés avec Atlas.ti et aux tableaux de co-occurrences.
- **d'analyser l'interdépendance de certaines catégories entre elles** dans les échanges entre mentor-es et stagiaires – croisements de catégories, grâce aux corrélations de Pearson. Ainsi, les corrélations de Pearson, sous forme d'analyse de variances à mesures répétées dans le temps constituent le dernier outil quantitatif mobilisé dans cette recherche. Ces éléments permettent notamment de poser des hypothèses quant à la réflexivité mobilisée ou non dans les échanges entre formateurs et stagiaires.

---

<sup>81</sup> Pour ces éléments empruntés à une méthode quantitative, l'outil informatique statistiques SPSS a été utilisé.

## Chapitre 8

### Présentation du codage des unités de sens dans les différentes catégories

Afin de guider la lecture, cette partie présente la façon dont les unités de sens ont été codées, notamment en regard de certains apports théoriques présentés dans la première partie. Ainsi, les tableaux 6 à 9 présentent les quatre catégories retenues pour analyser les échanges discursifs en regard des questions posées. Pour chaque tableau, la colonne de gauche indique la caractéristique associée à un codage (élément surligné en gras), la colonne du milieu nomme la catégorie en fonction de la caractéristique, la dernière colonne précise le nombre d'occurrences et le code attribué dans Atlas.ti. Il est à noter que ces extraits peuvent mobiliser simultanément différentes classes. Cependant, pour la clarification du propos, les exemples choisis focalisent l'attention de la lecture sur une seule catégorie à la fois.

#### Catégories des savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner

En lien avec la nature des savoirs développée dans la première partie, le tableau 5 illustre les exemples tirés des échanges. Par ailleurs, voici les indices utilisés à ce propos :

- **Savoirs à enseigner** (code 21 dans Atlas.ti) : pour extraire les savoirs à enseigner des échanges, il s'agit de discriminer dans les discours si les sujets traitent de savoirs issus des moyens d'enseignement, objectifs, objets d'apprentissage (liste non exhaustive).
- **Savoirs pour enseigner de référence académique** (code 22 dans Atlas.ti) : pour extraire les savoirs de référence académique, il s'agit de discriminer dans les discours des concepts ou notions faisant référence aux savoirs issus de la recherche, par exemple : rapport au savoir, médiations, types de régulations, institutionnalisation, zone

proximale de développement, processus cognitifs et métacognitifs, rapport à l'autorité, gestion du groupe (liste non exhaustive).

- **Savoirs pour enseigner de référence institutionnelle** (code 23) : pour identifier les savoirs institutionnels, il s'agit de repérer dans les échanges les indices faisant référence, par exemple, aux règles en vigueur dans un établissement, au plan d'études ou aux documents fournis par la HEP, tels le référentiel ou les échelles descriptives (liste non exhaustive).
- **Savoirs pour enseigner issus de la pratique et de l'expérience enseignante** (code 24) : pour extraire les savoirs de la pratique et de l'expérience, il s'agit de repérer dans les discours les éléments relevant, par exemple, du vécu, du ressenti comme d'un rapport au stress, à l'organisation durant la classe, à la gestion du temps ou l'appréhension de l'inattendu (liste non exhaustive). Autrement dit, des éléments représentant des savoir-faire inhérents à la pratique et à l'expérience.

**Tableau 6. Exemples de types de savoirs contenus dans les échanges discursifs**

Extraits exemplifiant les types de savoirs	Catégorie surlignée en gras	Occurrence
PF : Là, tu parles de <b>pronoms interrogatifs</b> ?	Objet d'apprentissage (savoir à enseigner)	1 occurrence code 21 (PF)
ST : Y avait beaucoup <b>d'enfants qui se sont bien remémorés [...] des indicateurs des actes de paroles.</b>	Objectif visé (savoir à enseigner)	1 occurrence code 21 (ST)
ST (continue) ...avec les critères justement des élèves, comment les noter, [...] il faut que j'aie vraiment <b>des mots-clés parce que si j'avais eu des mots-clés</b> dès le début, j'aurais pu me rendre compte lors de mon exercice, [...] rien qu'en <b>observant</b> : « <b>Ok, ça, c'est pas fait, je peux mettre une croix</b> ». <b>Alors que là mon critère de réussite était beaucoup trop vaste</b> et pas assez précis pour me permettre de réellement savoir, si oui ou non, ils ont réussi. [...]	Critères d'observation en lien avec des mots-clés (savoir académique)	1 occurrence code 22 (ST)

Extraits exemplifiant les types de savoirs	Catégorie surlignée en gras	Occurrence
PF : Mmmmmhun... donc la <b>compétence « favoriser un bon climat de travail au sein de la classe »</b> ?	Référentiel de compétences de l'étudiant (savoir institutionnel)	1 occurrence code 23 (PF)
ST : Oui. Je <b>sens que je gagne en assurance</b> [...], de jour en jour.	Sentir, s'améliorer de jour en jour (savoir issu de la pratique et de l'expérience)	1 occurrence code 24 (ST)
PF : [...] <b>qu'est-ce qui te fait t'améliorer</b> de jour en jour ? La <b>pratique</b> ?	Sentir, s'améliorer de jour en jour (savoir issu de la pratique et de l'expérience)	1 occurrence code 24 (PF)

## Catégorie des opérations affectives et de pensée, liée aux processus d'apprentissage

En lien avec les opérations affectives et de pensée, le tableau 7 illustre les exemples tirés des échanges. Par ailleurs, voici les indices utilisés à ce propos :

- **Opérations affectives et émotionnelles, de l'ordre du ressenti, de la motivation et de la persévérance** (code 12) : pour repérer les opérations affectives et émotionnelles, comme ressentir, se motiver, apprécier, persévérer ou abandonner les efforts, etc., il s'agit de discriminer dans les échanges des éléments qui mettent en lumière, par exemple, le fait de fournir des efforts dans une situation, de se sentir capable ou non de réaliser une activité ou encore d'apprécier sa capacité à réussir dans un domaine ou non (liste non exhaustive).
- **Opérations de pensée cognitives simples, de l'ordre de la restitution, la description, la validation ou de l'application** (code 14) : pour repérer les opérations cognitives « simples », telles que restituer, décrire, appliquer, adhérer, valider, il s'agit de discriminer dans les échanges des éléments comme le fait d'exécuter une procédure à suivre, de répéter les dires ou des gestes par imitation sans en expliquer les enjeux, d'adhérer à ce que dit un sujet de manière mécanique, par réflexe, sans temps de réflexion (liste non exhaustive).

- **Opérations de pensée intermédiaires, de l'ordre de la compréhension et de la reformulation** (code 15) : comprendre peut se traduire par comparer, reformuler, exemplifier, classer, résumer, inférer et expliquer. C'est pourquoi cette catégorie est classée dans un niveau intermédiaire, plus compliquée que la précédente (code 14), cependant plus accessible que les deux suivantes (codes 16 et 17). Par exemple, lorsqu'on analyse des échanges discursifs, il est utile de distinguer l'explication ou la reformulation du souvenir. En effet, « le fait que l'énonciateur utilise d'autres mots, d'autres formules que celles qui lui ont été proposées comme référence » (Clerc-Georgy, 2013, p. 109) distingue le discours de la simple restitution. Cette précision fournit un indice supplémentaire pour discriminer l'opération intermédiaire de reformulation dans les échanges.
- **Opérations de pensée cognitives et/ou métacognitives complexes (1), de l'ordre de l'analyse, de l'évaluation, de la planification, de l'auto-évaluation, de l'anticipation, de la régulation et des prises de conscience** (code 16) : les opérations cognitives et métacognitives présentes dans cette catégorie (analyser, planifier, évaluer, contrôler, réguler, autoréguler) exigent de pouvoir justifier une argumentation en donnant du sens et de la cohérence au discours tenant compte de caractéristiques spécifiques. Ce croisement entre cognitif et métacognitif permet de fournir des informations quant à la présence (ou l'absence) chez les sujets de « mises à distance consciente des apprentissages » (Romainville, 2007, p. 109).
- **Opérations de pensée complexes (2), du point de vue exotopique et de la secondarisation** (code 17) : pour identifier la présence d'un point de vue exotopique, il s'agit de repérer des indices d'une posture de secondarisation dans le discours qui permettent au sujet de se distancer, se décentrer du vécu ou de ses perceptions internes en les traitant comme objet rendu extérieur à soi, grâce, notamment à l'écriture ou, dans notre contexte, à la confrontation avec un autre point de vue (mentor et stagiaire).



**Tableau 7. Exemples d'opérations affectives et de pensée contenues dans les échanges discursifs**

Extraits exemplifiant les opérations de pensée	Catégorie surlignée en gras	Occurrence
ST : Et <b>j'ai trouvé super même aux jeux</b> , donc c'était des jeux assez libres [...].	La stagiaire exprime qu'elle a aimé, apprécié ce moment, sans justification cognitive (opération affective, émotionnelle).	1 occurrence code 12 (ST)
PF : En plus ils étaient loin de la cible... ST : (répète) <b>en plus, ils étaient loin de la cible, ouais...</b>	ST répète ce que dit la formatrice (restituer) ; le fait de dire « ouai » (opération de pensée simple, valider, adhérer).	1 occurrence code 14 (ST)
PF : Donc, <b>il y a des moments, où je vais serrer l'élastique le ramener tout petit, et d'autres moments, je vais pouvoir lâcher et rouvrir pour lâcher un peu du lest</b> . ST : Je comprends mieux, c'est vrai que <b>la métaphore de l'élastique permet de montrer le stress</b> .	PF explique qqch (opération intermédiaire : comprendre, reformuler, etc.). ST reformule ce que dit la formatrice. (opération intermédiaire : comprendre, reformuler, etc.).	1 occurrence code 15 (PF) 1 occurrence code 15 (ST)
PF : Et tu serais allée où et <b>comment sans Eliot ? (silence) Qu'est-ce que tu aurais fait différemment ?</b> ST : <b>Peut-être que j'aurais été plus directe dans mes questions aux enfants pour développer leur réflexion, pour ressortir les éléments et être beaucoup plus systématique et structurée</b> .	La formatrice demande à la stagiaire de se décentrer de la situation vécue (opération compl. 2). La stagiaire adopte la perspective des élèves (adopter un point de vue exotopique, se décentrer).	1 occurrence code 17 (PF) 1 occurrence code 17 (ST)

## Catégorie des différentes centrations de l'attention

En lien avec les différentes centrations de l'attention développées dans la première partie, voici les indices utilisés dans les échanges pour identifier les focales d'attention. À ce propos, le tableau 8 illustre quelques exemples issus des transcriptions :

- **Centration de l'attention niveaux 1-2-3 basée sur les éléments « visibles »** (code 31) : dans les échanges, il s'agit de distinguer les

indices qui portent sur le comportement et l'attitude des élèves, ainsi que leur engagement dans une activité ou une tâche. Le niveau 3 de cette catégorie regroupe également les échanges relatifs à la quantité de travail effectuée par les élèves, sans prise en compte de l'effet sur leurs apprentissages. Cet élément a donc été ajouté à la classification proposée par Beckers (2007).

- **Centration de l'attention niveaux 4–5 basée sur les éléments « invisibles »** (code 32) : pour identifier ce type de centration d'attention, il s'agit de distinguer les indices du discours qui portent sur les apprentissages et le développement des élèves. Notamment, lorsqu'il est question de prendre de l'information sur l'état des connaissances des élèves ou de la manière dont leur autonomie est discutée durant les échanges.
- **Centration de l'attention basée sur le ressenti, le registre de l'opinion** (code 35) : cette catégorie est illustrée dans les échanges par les indices du discours portant sur le ressenti et la perception des protagonistes à certains moments. La focale est égocentrée et fixée sur le ressenti du sujet.

**Tableau 8. Exemples de verbatims contenant des éléments relatifs à la centration de l'attention**

Extraits exemplifiant la centration de l'attention	Catégorie surlignée en gras	Occurrence
PF : (Interrompant ST1) ... voilà, ils <b>devaient finir les fiches de la semaine...</b> ST : voilà ... PF : (continuant sa phrase) ... ça c'était mon objectif prioritaire en fait.	La formatrice focalise l'attention de stagiaire sur le fait qu'il fallait que les élèves aient terminé leurs fiches (centration sur le visible).	1 occurrence code 31 (PF)
T1-STGA4 (TP6) : [...] parce qu'ils en avaient marre aussi, avec l'impression qu'ils avaient fait qu'une grande activité... <b>J'aurais bien voulu à la fin leur demander, heu... : « Alors qu'est-ce qu'on a fait en début d'après-midi ? Pis qu'est-ce qu'on a fait à la fin ? » pour voir si vraiment ils distinguaient deux...</b> (silence) deux étapes ou pas.	ST focalise son attention sur une question qu'elle aurait pu poser pour identifier ce que les élèves ont réellement compris.	1 occurrence code 32 (ST)

Tableau 8. **Continued**

Extraits exemplifiant la centration de l'attention	Catégorie surlignée en gras	Occurrence
STG4 : Alors <b>moi comme d'habitude je prends beaucoup de plaisir, [...]</b> <b>Et pis, j'ai bien aimé les amorces, moi j'ai eu du plaisir</b> , y a juste le fait que j'ai oublié ça (pointe qqch sur la planification).	ST focalise son attention sur son ressenti (focale égocentrée, ressenti ST).	1 occurrence code 35 (ST)

## Catégorie relative aux postures de tutorat/mentorat

Enfin, voici la dernière catégorie détaillant les codages liés aux postures de tutorat/mentorat. Par ailleurs, le tableau 9 illustre quelques exemples à ce propos :

- **Posture de tutorat/mentorat directive et d'empereur** (code 41) : pour identifier ce type de posture, il s'agit de distinguer les indices qui sont fournis de manière directive par le mentor ne laissant pas de place au dialogue.
- **Posture de tutorat/mentorat conseiller, de collègue** (code 42) : dans les échanges, il s'agit d'identifier les indices qui portent sur la formulation de conseils, proposent de l'aide et du soutien aux stagiaires. La mobilisation du pronom « on » constitue également une marque de collégialité et une manière de considérer le stagiaire comme son égal ou son collègue. L'utilisation du pronom « tu » génère également cet effet.
- **Posture de tutorat/mentorat initiateur, d'explicitation** (code 43) : il s'agit de distinguer les indices qui portent sur des éléments qui questionnent, qui poussent les stagiaires à réfléchir, qui les aident à décortiquer le métier enseignant ou leur pensée. Cette posture propose de guider en fonction d'objectifs ou de critères de formation relatifs à la pratique enseignante.
- **Posture de tutorat/mentorat encourageur, de soutien émotionnel** (code 44) : il s'agit d'identifier les indices dans les entretiens qui portent sur le soutien affectif et émotionnel des stagiaires. Les moments où le mentor formule des encouragements au stagiaire ou lorsqu'il tente de rassurer le novice.

**Tableau 9. Exemples contenant des éléments relatifs aux postures de tutorat**

Extraits exemplifiant la centration de l'attention	Catégorie surlignée en gras	Occurrence
PF : Le tout, c'est ce que je t'ai dit : « <b>n'oublie pas d'aller la rechercher</b> ». <b>Car je sais pas ce qui se serait passé si t'étais pas allée, une fois que je te l'ai rappelé.</b>	PF affirme des éléments de manière directive, (posture directive, non dialogique – impératrice).	1 occurrence code 41 (PF)
PF : J'avais le nom de chaque enfant, dans quel groupe pour pas mettre plusieurs... heu... <b>tu vois ? Parce que sinon après tu sais plus trop... heu...</b> ST : (complète ce que dit PF) ... qui a fait quoi ...	PF explique quelque chose à la stagiaire, qui complète sa phrase de PF. Le « tu » place les deux protagonistes sur un pied d'égalité.	1 occurrence code 42 (PF)
PF : <b>Qu'est-ce que vous n'avez pas bien saisi ?</b> ST : J'avais pas bien saisi, comment... enfin, ça me semblait flou plus que pas saisir, heu... comment définir ces critères... parce qu'à chaque fois je marquais [...].	La formatrice pousse la stagiaire à expliquer le fond de sa pensée au sujet de la thématique discutée (décortiquer la pensée de l'étudiant, posture initiatrice).	1 occurrence code 43 (ST)
PF : <b>Tu vois pourquoi je dis ça ?</b> ST : Parce que j'ai anticipé les éventuelles questions des élèves ? PF : <b>Ouai, c'est ça. Tu leur as expliqué les consignes, tu as anticipé les problèmes, les dessins qui poseraient problème, les problèmes d'écriture, etc.</b> Ils avaient un travail supplémentaire quand ils avaient terminé. <b>Enfin t'avais tout mis en place pour qu'ils puissent travailler de manière autonome, donc ça a bien marché, mais c'est aussi parce que ton travail en amont a été efficace.</b>	Dans ces tours de parole, différentes postures sont présentes chez PF : elle initie la réflexion dans le premier TP de cet extrait (posture initiatrice), puis dans le second TP, elle encourage les progrès de la stagiaire, de manière directive (posture encourageuse et posture impératrice).	1 occurrence code 43 (PF) 1 occurrence code 44 (PF) 1 occurrence code 41 (PF)

## Synthèse du codage des données

À propos du codage qualitatif des données, il est important de relever que le contrôle réalisé **pour les opérations** (codes 12 à 17) a été mené à plusieurs niveaux, notamment par le biais de lectures répétées<sup>82</sup> et détaillées de chaque tour de parole, ainsi que par croisement à l'aide d'Atlas.ti. Bien que longue et laborieuse, cette méthode de contrôle itérative diminue les risques d'erreur et d'interprétation hasardeuse. Par ailleurs, cette catégorisation donne du fil à retordre puisque le discours déclaratif ne traduit pas spontanément le type d'opération en jeu dans les échanges. Cette contrainte exige du temps et de la rigueur pour l'analyse de chaque unité de sens. D'ailleurs, durant l'identification des codes, les différents outils exposés dans la première partie ont largement contribué à maintenir l'attention sur les caractéristiques de chaque code, en tenant compte du contexte discuté. Enfin, et pour soutenir la compréhension de cette partie, le tableau 10 expose la grille détaillée des catégories retenues pour analyser les données.

Concernant **les types de savoirs** (codes 21 à 24), il y a également eu plusieurs relectures et vérifications. Si la distinction entre les savoirs institutionnels et ceux issus de la pratique et de l'expérience est facilement détectable dans les verbatims, la distinction entre les savoirs à enseigner et les savoirs académiques n'est pas aisée. En effet, suivant la manière dont sont formulées les questions didactiques, ces dernières peuvent se confondre avec certains savoirs académiques, notamment, l'analyse d'objet (code 22) et notion à enseigner comme l'addition (code 21) ou encore l'analyse de tâche (code 22) et le choix des activités à mener (code 21). De manière plus rare, un élément spécifique peut être codé dans différents types de savoirs en fonction du contexte de discussion. Ce constat est particulièrement pertinent lorsqu'il est question de « planification ». Ainsi, lorsque les échanges relatifs à la planification portent sur les tâches ou un objectif visé, le savoir sélectionné est codé dans les savoirs à enseigner (code 21). Lorsqu'il est question de l'organisation de la planification en tant que telle, par exemple, en lien avec l'inscription anticipée d'obstacles ou d'erreurs possibles chez les élèves, la planification est attribuée

---

<sup>82</sup> Précisons que 48 relectures de l'ensemble des tours de parole ont été réalisées concernant les catégories des savoirs et d'opérations de pensée, afin de systématiquement classer les caractéristiques semblables dans la bonne dimension, dans lesquelles les différentes taxonomies ont accompagné cette phase laborieuse de codage.

aux savoirs académiques (22). Il est aussi arrivé dans les échanges qu'une formatrice fournisse un exemple de planification au stagiaire, dès lors ce contexte spécifique a dirigé son attribution vers les savoirs issus de la pratique et de l'expérience (24). Enfin, lorsque la préparation de leçon est clairement associée au plan d'études, cette dernière est rattachée aux savoirs institutionnels (code 23). En regard des constats et contraintes présentés, il est essentiel de se doter de « garde-fous », en fonction des contextes discutés, afin de classer dans la même catégorie les éléments de planification d'un entretien à l'autre. À ce propos, les croisements inter-juges constituent également un outil précieux.

Concernant la **centration de l'attention** (codes 31, 32 et 35), le codage a exigé moins de temps que les catégories précédentes car, dans les échanges, il est plus aisé d'identifier la centration de l'attention des protagonistes en fonction du visible, de l'invisible et des ressentis. C'est aussi le cas pour **les postures de tutorat** (codes 41 à 44) qui sont également plus simples à repérer puisqu'elles concernent uniquement les mentors. À ce sujet, il est intéressant de relever que les catégories de « posture collégiale » et celle de « guide expert » ont émergé des données. Même si des parallèles peuvent être tirés avec les postures de tutorat déjà présentes chez des auteurs tels que Hennissen *et al.* (2008) et Chaliès (2016), il semble cependant important de sortir d'une identification caricaturale des postures de mentorat. En effet, de la même manière que pour l'exemple de la planification, dans les différents échanges analysés et en fonction des contextes, une même expression peut être attribuée à différentes catégories de posture. Notamment, lorsque le mentor utilise des expressions telles que « on aurait dû faire ainsi » ou « c'est important de donner un retour aux élèves, tu vois ? » pour amener une explication, sans vérifier si les enjeux du discours sont partagés entre protagonistes. À ce propos et en fonction des contextes, il peut s'agir d'une posture de collègue ou au contraire d'une posture d'empereur « déguisée ».

**Tableau 10a. Grille détaillée des catégories d'analyse pour le codage des données : Opérations affectives et de pensée**

OPÉRATIONS	INDICES SPÉCIFIQUES
Opérations affectives et émotionnelles (code 12)	Ressentir, se motiver, persévérer, se projeter, se sentir capable, fournir des efforts, renoncer, persévérer, ...
Opérations cognitives simples (code 14)	Restituer, appliquer, valider, adhérer, ...
Opérations cognitives intermédiaires (code 15)	Comprendre, expliquer, reformuler, ...
Opérations cognitives complexes (1) (code 16)	Analyser, évaluer, planifier, réguler, auto-réguler, auto-évaluer, ...
Opérations cognitives complexes (2) (code 17)	Secondariser, adopter une posture exotopique, se décentrer.

**Tableau 10b. Grille détaillée des catégories d'analyse pour le codage des données : Savoirs**

SAVOIRS	INDICES SPECIFIQUES
Savoirs à enseigner (code 21)	Issus des disciplines, didactiques. Références faites aux consignes, aux tâches, aux objectifs d'apprentissage visés. Expliciter les consignes par exemple ; organisation sociale de travail : seul, 2, groupes. Etc.
Savoirs pour enseigner, de référence académique (code 22)	Issus des recherches en sciences de l'éducation, dont les sciences contributives : sociologie, psychologie, etc. Par exemple : anticiper les erreurs possibles, les obstacles, rapport au savoir, etc.
Savoirs pour enseigner, de référence institutionnelle (code 23)	Issus des prescriptions institutionnelles, référentiels de compétences, échelles descriptives, plans d'études. Etc.
Savoirs pour enseigner issus de la pratique et de l'expérience (code 24)	Issus de la pratique et de l'expérience, trucs et recettes que l'on s'est appropriés au fil du temps (routines). Ressenti – impression – vécu. Etc.

**Tableau 10c. Grille détaillée des catégories d'analyse pour le codage des données : Centration de l'attention**

CENTRATION ATTENTION	INDICES SPÉCIFIQUES
Centration de l'attention niveaux 1-2-3. Dimensions visibles de l'enseignement (code 31)	Focalisation de l'attention portée sur ce qui est visible dans la classe 1. comportement des élèves. 2. engagement des élèves dans la tâche. 3. quantité de travail effectué SANS prise en compte des apprentissages des élèves.
Centration de l'attention niveaux 4-5. Dimensions invisibles de l'enseignement (code 32)	Focalisation de l'attention portée sur ce qui est non visible en classe 4. en lien avec la quantité de travail relatifs aux apprentissages visés dans les tâches ou activités, une attention portée sur les apprentissages des élèves. 5. attention portée sur le développement des élèves.
CATEGORIE ISSUE DES DONNÉES : Centration de l'attention sur soi (code 35)	Focalisation des stagiaires sur leurs ressentis, perception posée sur eux-mêmes, focale égocentrée placée sur soi. Registre de l'opinion.

**Tableau 10d. Grille détaillée des catégories d'analyse pour le codage des données : Postures de tutorat/mentorat**

POSTURES	INDICES SPÉCIFIQUES
Posture de tutorat/mentorat : directive, empeureur (code 41)	Adopter une posture directive Donner des pistes, faire à la place de stagiaire.
Posture de tutorat/mentorat : conseiller, conseiller, collègue, collégiale (code 42)	Proposer une aide et un soutien aux stagiaires pour les aider à construire leurs compétences professionnelles. Mobilisation du ON ou du TU dans les échanges, effet d'inclusion en tant que collègue, tendance à euphémiser les soucis dans les échanges. Donner des conseils.
Posture de tutorat/mentorat : initiateur, explication (code 43)	Faire réfléchir et aider les stagiaires à décortiquer le métier enseignant. Pousser la réflexion des stagiaires en posant des questions en fonction de critères et sur les raisons qui les poussent dans leurs actions. Guider en fonction des objectifs et des outils de formation, de critères. Évaluer et certifier la pratique enseignante en fonction de critères.
Posture de tutorat/mentorat : encourageur, soutien émotionnel (code 44)	Encourager et soutenir les processus affectifs et émotionnels. Persévérer, garder espoir. Etc.



## **TROISIÈME PARTIE :**

### **RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

Cette troisième partie est dédiée à la présentation des résultats éclairant les questions posées en introduction libellées ainsi : Quels sont les contenus des entretiens entre mentor-es et stagiaires ? (opérations, savoirs, centration de l'attention, postures tutorat/mentorat). Existe-t-il une interdépendance entre certaines dimensions évoquées dans les entretiens, si oui pour quels effets ? Est-ce que le dispositif de formation continue des *Mentoring Conversation Studies* (MCS) soutient le développement professionnel des formateurs et formatrices de terrain ?



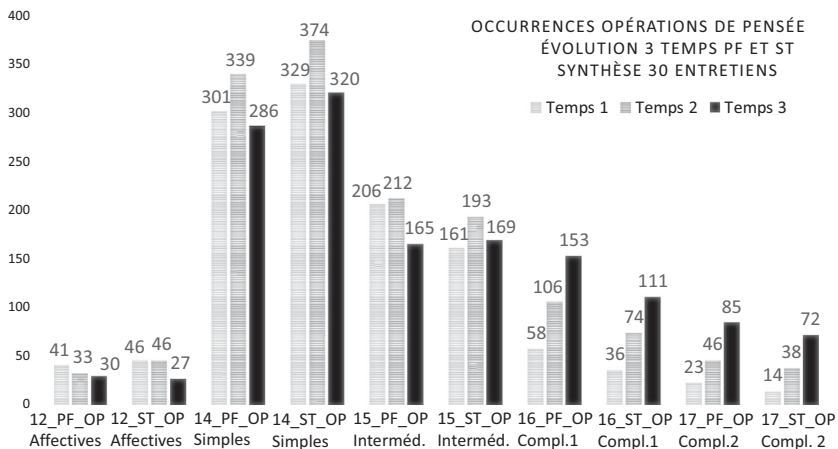
## Chapitre 9

### Analyse descriptive des catégories étudiées

Dans le but d'éclairer ces différentes questions, le traitement des données s'est donc focalisé sur le codage des types de savoir (Vanhulle, 2009, 2015), des opérations de pensée (Anderson & Krathwohl, 2001 ; Efklidès, 2008 ; Lafortune & Deaudelin, 2001), de la centration de l'attention (Beckers, 2007 ; Durand, 2002 ; Timperley, 2011), ainsi que sur les postures de tutorat/mentorat (Chaliès *et al.*, 2009 ; Hennissen *et al.*, 2008) mobilisés dans les échanges discursifs. Cette première étape s'est révélée nécessaire pour la suite des investigations. Pour soutenir la lecture, **les résultats notables sont surlignés en gras dans le texte**. Par ailleurs, les éléments saillants à retenir sont exposés au terme de chaque sous-chapitre.

### Analyse descriptive relative aux opérations affectives et de pensée

Les opérations affectives et de pensée initient cette description des contenus issus des 30 entretiens menés à trois temps différents.



**Figure 5.** Synthèse des occurrences relatives aux opérations affectives et de pensée mobilisées dans les entretiens

L'histogramme de la figure 5 illustre la fréquence des opérations affectives, cognitives, métacognitives et exotopiques mobilisées dans le discours des 20 protagonistes. Pour soutenir la lecture, les nombres inscrits au sommet de chaque colonne constituent le total d'occurrences sollicitées par catégorie et par protagoniste. L'axe vertical des ordonnées indique l'échelle des occurrences (de 1 à 400). L'axe horizontal des abscisses indique les catégories : OP (OPérations) par sujet – PF pour Praticienne Formatrice ou Praticien Formateur et ST pour Stagiaire. Enfin, chaque temps est traduit par une nuance, respectivement gris clair pour le temps 1, gris pour le temps 2 et noir pour le temps 3.

Globalement, les **opérations affectives et émotionnelles (code 12)** comptent 104 occurrences pour les mentor-es (PF) et 119 pour les stagiaires (ST). Cette première catégorie est peu mobilisée en comparaison des **opérations de pensée cognitives simples (code 14) qui sont majoritairement utilisées, avec 926 occurrences pour les formatrices et formateurs, puis 1 023 occurrences pour les stagiaires**. Ce constat est notamment dû à la forme orale des entretiens, qui contiennent une part importante de validations non argumentées, telles que des onomatopées « humhun », ou des marques d'approbations spontanées sous forme de « oui » et de « ouai ».

Les **opérations de pensée intermédiaires (code 15) sont également mobilisées par les sujets avec un total de 583 occurrences pour les**

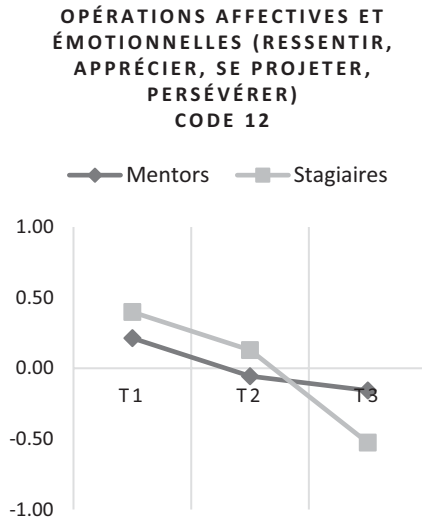
**mentor-es et 523 pour les stagiaires.** Pour terminer, même si, dans l'ensemble, les **opérations de pensée complexes 1 et 2 (codes 16 et 17) sont moins sollicitées que les précédentes, elles sont néanmoins utilisées de façon croissante au fil du temps.** Ainsi, ces deux catégories d'opérations complexes augmentent de manière constante d'un entretien à l'autre et comptabilisent au total 471 occurrences pour les mentor-es et 345 pour les stagiaires. Ces premiers constats basés sur le nombre d'occurrences fournissent des renseignements quant à l'évolution de chaque catégorie durant les trois temps durant lesquels les entretiens ont été menés.

Afin d'affiner ces résultats et comme déjà annoncé dans la méthodologie, l'utilisation de la formule en « scores Z » permet de comparer les variables présentant un nombre différent de fréquence. L'utilisation de cet outil emprunté à une approche statistique quantitative est rendue possible grâce aux occurrences élevées par catégorie, traduites par la lettre N dans les figures correspondantes. Par exemple : nombre total d'opérations affectives/émotionnelles : mentors N =104 ; stagiaires N =119 et ainsi de suite pour chaque catégorie.

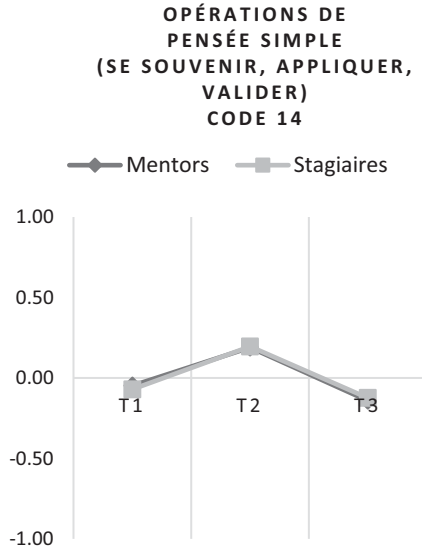
Ainsi, **les figures 5a à 5e représentent en scores Z l'évolution de la mobilisation des opérations d'un entretien à l'autre par les mentor-es et les stagiaires.** Pour la lecture des graphiques, **la courbe foncée (mentors) contenant trois losanges illustrant les trois temps se distingue de celle des stagiaires, représentée en gris (avec trois carrés).** L'axe vertical constitue l'écart-type ( $s = 1$ ) à la moyenne représentée par la valeur « 0 », dimensions présentées dans la partie méthodologique.

La figure 5a présente l'évolution des opérations affectives et émotionnelles sollicitée par les protagonistes. Ainsi, au fil du temps, cette catégorie est mobilisée de manière décroissante. Concernant les stagiaires, sa fréquence est quasi divisée par deux dans le temps 3 (par rapport aux premiers entretiens). Les figures 5b et 5c illustrent l'évolution des opérations cognitives simples et intermédiaires.

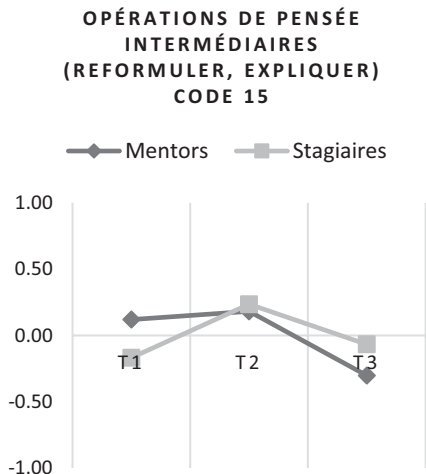
Concernant la figure 5b, les courbes des mentor-es et des stagiaires se confondent. Ce phénomène de superposition traduit la présence d'une certaine influence entre mentor-es et stagiaires quant à ce type d'opérations. Concernant la figure 5c, il ressort que dans le deuxième entretien, les mentor-es mobilisent de manière semblable les opérations intermédiaires, alors que leur fréquence varie durant les temps 1 et 3. Du côté des stagiaires, une baisse de la mobilisation des intermédiaires s'affiche au temps 1 pour augmenter au temps 2 et se retrouver dans la moyenne au temps 3.



**Figure 5a.** Évolution OP affectives et émotionnelles en scores Z

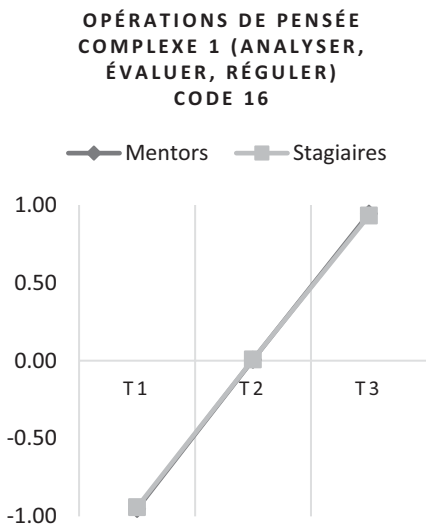


**Figure 5b.** Évolution OP simples en scores Z

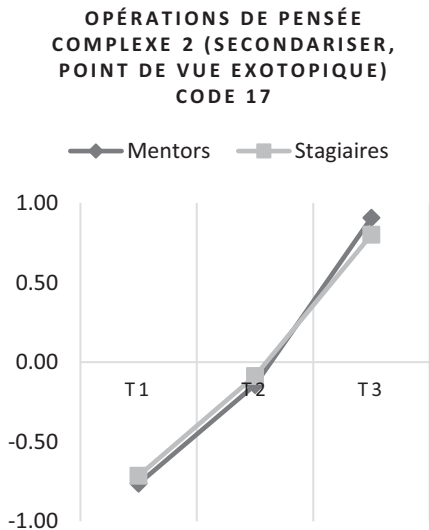


**Figure 5c.** Évolution OP intermédiaires en score Z

Concernant les figures 5d et 5e illustrant l'évolution des opérations complexes 1 et 2, ces deux catégories présentent une augmentation constante chez les mentor-es et les stagiaires au fil du temps.



**Figure 5d.** Évolution OP complexes 1 en scores Z



**Figure 5e.** Évolution OP complexes 2 en scores Z

Ces résultats éclairent la question relative aux opérations mobilisées dans les échanges entre les protagonistes. Ainsi, en ce qui concerne les opérations affectives et intermédiaires, plusieurs différences émergent. Même si tous les protagonistes diminuent l'utilisation des opérations affectives au fil du temps, il est intéressant de relever que les stagiaires les mobilisent de manière moins importante que les formatrices et formateurs de terrain durant les derniers entretiens. Concernant les opérations de pensée intermédiaires, les mentor-es passent plus de temps à expliciter les éléments évoqués durant les deux premiers entretiens que durant le dernier temps. Cette tendance est inversée chez les stagiaires, qui explicitent de manière plus récurrente certaines dimensions dans leurs tours de parole au temps 3. Passons maintenant aux opérations évoluant de manière semblable. Au sujet des opérations de pensée simples, complexes 1 et 2, la triangulation des données sous forme d'histogrammes en scores Z confirme une tendance similaire entre les protagonistes.

### Éléments saillants liés aux opérations affectives et de pensée

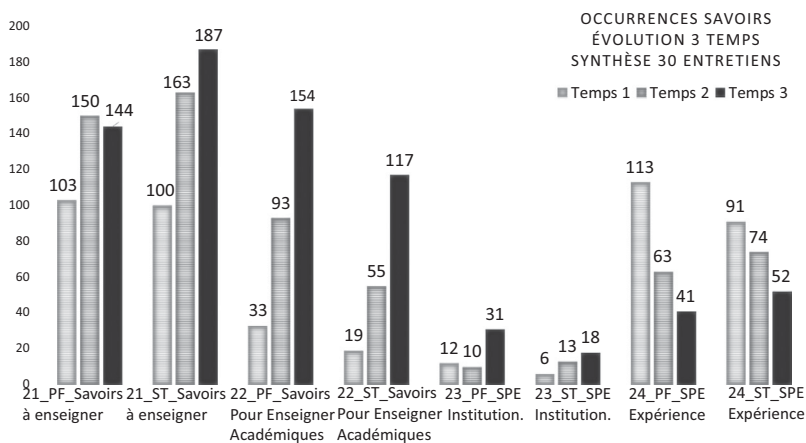
Il ressort de ces différentes analyses, que **les dimensions affectives sont mobilisées plus faiblement de part et d'autre, elles restent**



**néanmoins présentes entre les temps 1 à 3.** Par ailleurs, **plus les praticiennes formatrices et praticiens formateurs mobilisent des opérations de pensée complexes dans leurs relances, plus les stagiaires les utilisent.** Cette tendance concerne également les opérations de pensée simples, puisque la courbe des stagiaires suit celle des mentors. Ces constats pointent sur des dimensions intéressantes qui seront reprises dans la partie dédiée à la conclusion et aux perspectives.

## Analyse descriptive relative à l'évolution des savoirs

La figure 6 présente l'histogramme relatif aux types de savoirs sollicités par les mentor-es et les stagiaires dans leurs échanges. L'organisation formelle des indices exposés dans cet histogramme est identique à la figure 5. Et comme pour la catégorie précédente, les nombres inscrits au sommet de chaque colonne constituent le total d'occurrences.



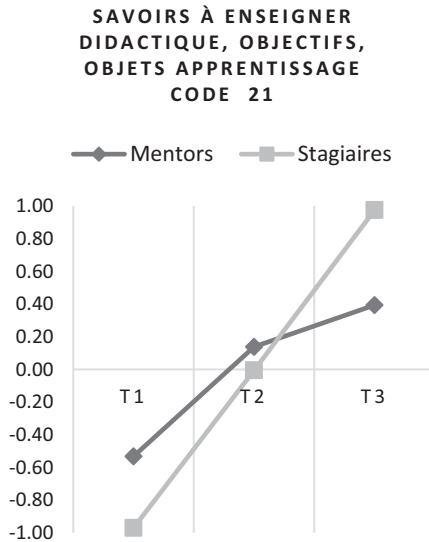
**Figure 6.** Synthèse des occurrences relatives aux savoirs mobilisés dans les 30 entretiens

Ainsi, l'analyse des 30 entretiens indique que les savoirs à enseigner (code 21) sont mobilisés de manière majoritaire par les protagonistes : avec 397 occurrences pour les formateurs et 450 pour les stagiaires. Entre le premier et le dernier temps, la fréquence de cette catégorie augmente, passant de 103 occurrences à près de 150 dans les deuxième et troisième

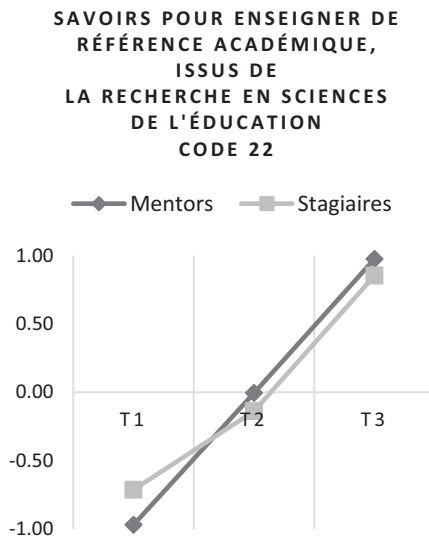
temps pour les formateurs. Concernant les stagiaires, l'augmentation est encore plus marquée puisque le nombre de savoirs à enseigner passe de 100 à 187 dans les derniers entretiens. Du côté des savoirs académiques issus des recherches en sciences de l'éducation (code 22), ils présentent une augmentation croissante d'un temps à l'autre, avec un total de 280 occurrences pour les formatrices/formateurs et de 191 pour les stagiaires. L'augmentation la plus frappante concerne cette catégorie. En effet, entre les premiers et les derniers entretiens, il y a cinq fois plus de savoirs issus de ce groupe pour les mentor-es et six fois plus pour les stagiaires. Concernant la catégorie des savoirs de référence institutionnelle (code 23), il s'agit de la catégorie la moins utilisée, avec un total de 53 occurrences pour les praticiennes formatrices et praticiens formateurs, puis 37 pour les stagiaires. Pour terminer, les savoirs issus de la pratique et de l'expérience (code 24) comptabilisent le même nombre d'occurrences chez les protagonistes, soit 217. Par ailleurs, la fréquence de cette catégorie diminue au fil des entretiens. En effet, du premier au dernier temps, le nombre de savoirs issus de l'expérience est quasi divisé par trois pour les mentor-es et par deux pour les stagiaires.

Dans la continuité des analyses présentées pour les opérations de pensée, la transformation de ces résultats en « scores Z » a également été réalisée. Ainsi, les figures 6a à 6d exposent l'évolution des types de savoirs mobilisés par les 20 protagonistes.

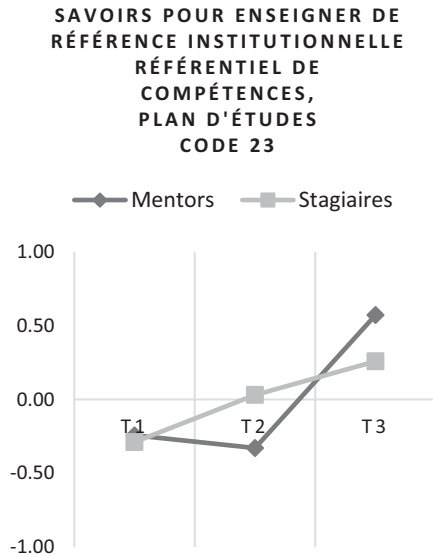
La figure 6a illustre l'augmentation de fréquence relative aux savoirs à enseigner. Au fil du temps, les stagiaires mobilisent de manière croissante cette catégorie dans leur discours. La tendance est semblable pour les formatrices et formateurs, même si la croissance est moins présente dans le temps 3. Concernant les savoirs pour enseigner illustrés par la figure 6b, une croissance constante s'affiche également chez les protagonistes. Cette augmentation s'effectue de manière semblable entre mentor-es et stagiaires durant les trois temps.



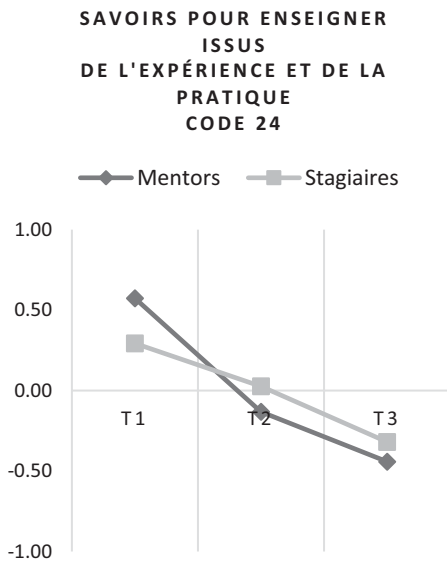
**Figure 6a.** Évolution Savoirs à enseigner en scores Z



**Figure 6b.** Évolution Savoirs académiques en scores Z



**Figure 6c.** Évolution Savoirs de référence institutionnelle en scores Z



**Figure 6d.** Évolution Savoirs expérience et de la pratique en scores Z

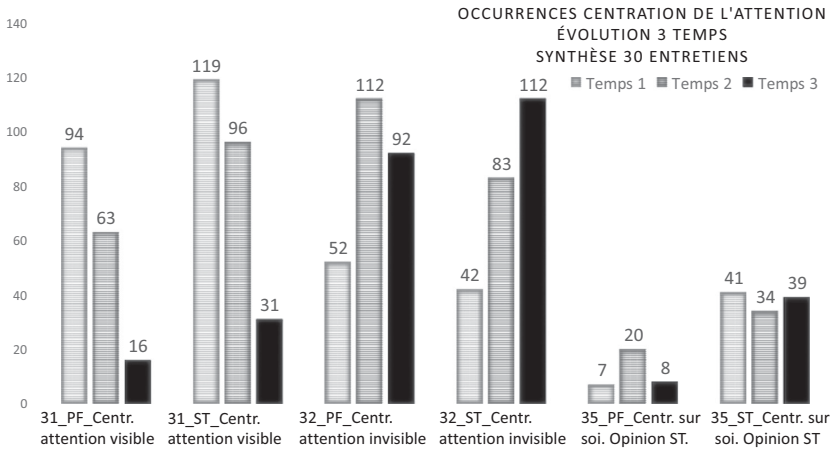
La figure 6c illustre la fréquence relative aux savoirs de référence institutionnelle, qui présente une augmentation de mobilisation de cette catégorie au fil du temps chez les stagiaires. Concernant les mentors, les savoirs institutionnels sont peu mobilisés au temps 1, diminuent durant les temps 2 et augmentent au temps 3. Rappelons encore la faible quantité de savoirs institutionnels globalement mobilisés ( $N = 90$ ). Enfin, les savoirs pour enseigner issus de l'expérience et de la pratique, illustrés par la figure 6d, affichent une diminution constante chez les sujets. Durant les premiers entretiens, ce sont les mentor-es qui les mobilisent de manière plus importante. Puis, au fil du temps, même si la tendance est à la baisse chez tous les protagonistes, ce sont les stagiaires qui les mobilisent un peu plus.

## Éléments saillants liés à l'évolution de la mobilisation des savoirs

Ces différentes analyses fournissent des pistes concernant la nature des savoirs mobilisés dans les échanges discursifs entre protagonistes au fil du temps. Ainsi, pour ces quatre catégories, et à la suite de la triangulation des histogrammes en scores  $Z$ , **la tendance générale indique que l'évolution des savoirs poursuit des courbes similaires entre novices et formatrices/formateurs, à l'exception des savoirs institutionnels.** La triangulation confirme que **les savoirs à enseigner et les savoirs académiques sont mobilisés de manière croissante au fil du temps de part et d'autre. La triangulation corrobore également la diminution d'utilisation de savoirs issus de la pratique et de l'expérience**, affichant une réduction régulière entre les trois temps. Comme pour les résultats liés aux opérations de pensée, les constats relatifs aux savoirs mobilisés décrits ci-dessus seront interprétés dans la partie dédiée à la conclusion et aux perspectives.

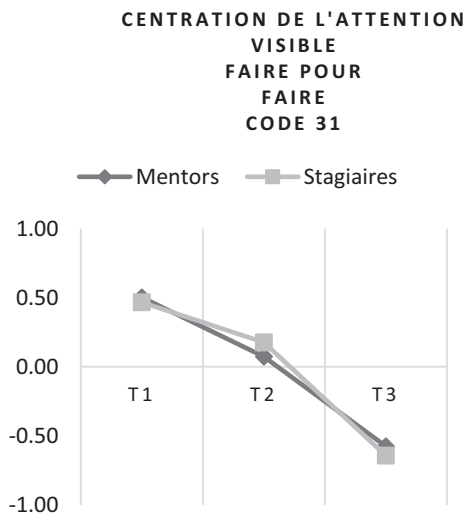
## Analyse descriptive relative aux centrations de l'attention

La figure 7 présente l'histogramme dédié à la centration de l'attention des mentor-es (PF) et des stagiaires (ST) dans leurs échanges.

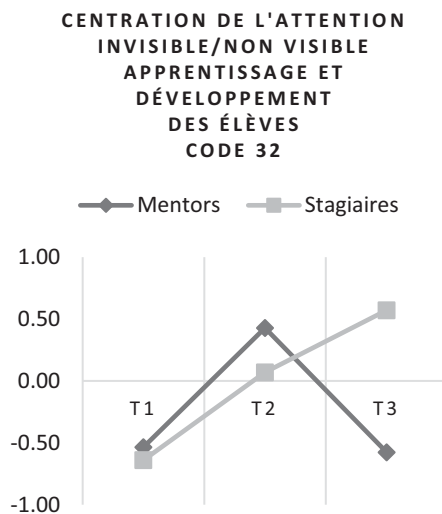


**Figure 7.** Synthèse des occurrences relatives à la centration de l'attention mobilisée dans les 30 entretiens

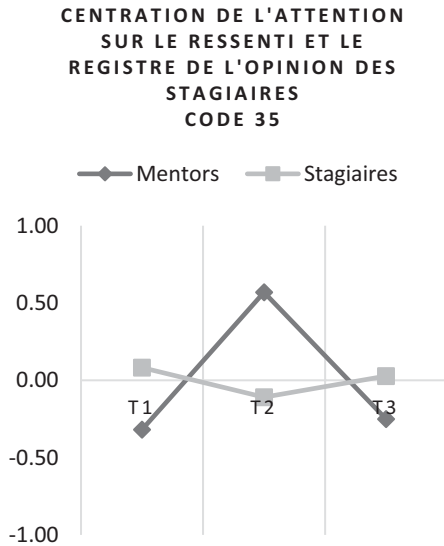
Des premiers entretiens aux suivants, la centration sur les éléments visibles directement observables (code 31) diminue de manière importante chez les mentor-es (N =94 au T1, N =63 au T2, N =16 au T3) et chez les stagiaires (respectivement 119, 96, 31). Concernant la centration sur l'apprentissage et le développement des élèves (code 32), les histogrammes correspondants indiquent une augmentation de cette catégorie dans le temps, en particulier pour les stagiaires, qui passent de 42 occurrences dans les premiers entretiens, à 83 dans les deuxièmes, pour terminer à 112 occurrences, soit une multiplication de fréquence par trois entre T1 et T3. De leur côté, les formateurs les mobilisent de manière plus variée, à hauteur de 52 références dans les premiers entretiens, puis 112 (T2) et 92 fois (T3). Enfin, la centration sur les ressentis du stagiaire (code 35) a peu été évoquée dans le discours des mentors, avec sept occurrences dans les premiers entretiens, vingt dans les deuxièmes, puis huit dans les derniers. En revanche, du côté des stagiaires, la question du ressenti est sollicitée de manière constante au fil du temps, avec 41 occurrences dans le premier entretien, 34 dans le deuxième et 39 dans le dernier. Pour terminer et dans la continuité des analyses présentées précédemment, la transformation de ces résultats en « scores Z » permet d'exposer l'évolution de la centration de l'attention (fig. 7a à 7c).



**Figure 7a.** Évolution Centration visible en scores Z



**Figure 7b.** Évolution Centration sur invisible en scores Z



**Figure 7c.** Évolution Centration ressenti stagiaires en scores Z

La figure 7a illustre la diminution de fréquence relative aux éléments visibles. Par ailleurs, les courbes des protagonistes se confondent quasiment indiquant une mobilisation similaire de ce type d'attention au fil du temps. Concernant la centration sur les apprentissages et le développement des élèves (fig. 7b) la courbe des stagiaires se distingue de celle des mentors. En effet, il y a une augmentation aux temps 1 et 2 chez tous les sujets, cependant au temps 3, les stagiaires poursuivent le développement de l'utilisation de cette catégorie, à l'inverse de leur formatrice ou de leur formateur, qui au temps 3 revient à une mobilisation semblable au temps 1.

La figure 7c illustre l'évolution de la centration sur le ressenti des stagiaires. Concernant les mentors, l'évolution suit la même tendance que pour la catégorie précédente (fig. 7b), avec une augmentation à la moyenne entre les temps 1 et 2, et un retour à une fréquence proche des premiers entretiens au temps 3. Concernant les stagiaires, il y a une tendance relativement stable quant à cette catégorie avec une fréquence se situant dans la moyenne durant les trois temps. De manière générale, notons encore la faible focalisation de la centration sur le ressenti (N = 149) par rapport aux centrations sur le visible et l'invisible (N = 419).

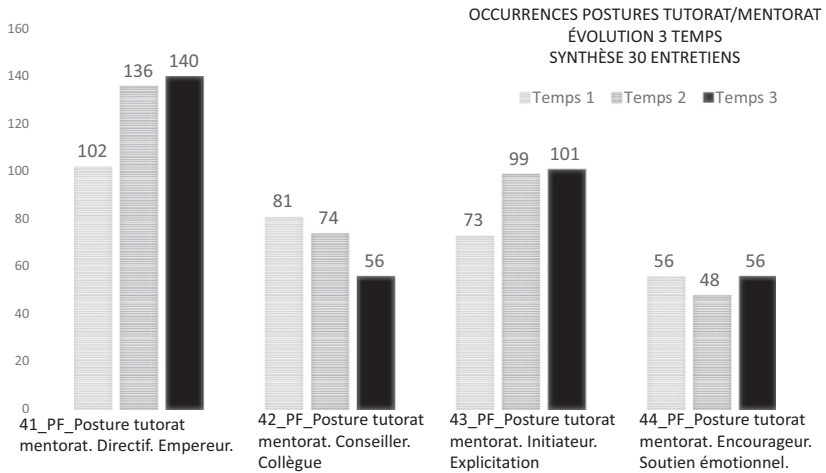


## Éléments saillants liés à la centration de l'attention

Les résultats exposés au travers de ces trois figures **mettent en lumière les focales sur lesquelles porte la centration de l'attention des protagonistes**. Ainsi, la triangulation des données indique que **chez les mentor-es et les stagiaires, l'évolution de la centration sur le visible diminue au fil du temps**. Les résultats suivent une évolution identique quant aux dimensions non visibles pour les temps 1 et 2. En revanche, l'évolution est différente pour le temps 3, puisque les stagiaires continuent de mobiliser de manière croissante les dimensions issues du non visible dans leur discours, à l'inverse des formatrices et formateurs. Concernant la centration sur l'émotionnel et le ressenti des stagiaires (code 35), les novices mobilisent cette catégorie de manière relativement stable d'un temps à l'autre. Les mentor-es la convoquent de manière un peu plus importante durant le temps 2 uniquement. En effet, chez les formatrices et formateurs, cette catégorie liée au registre de l'opinion des stagiaires est quatre fois moins utilisée que les deux autres centrations (codes 31 et 32). Comme pour les résultats précédents, les constats portant sur la centration de l'attention seront interprétés dans la partie dédiée à la conclusion et aux perspectives.

## Analyse descriptive relative aux postures de tutorat/mentorat

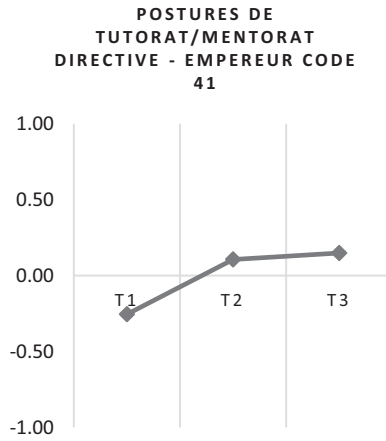
Cette analyse concerne uniquement les dix mentor-es puisque les postures de tutorat/mentorat sont attribuées aux formatrices et aux formateurs.



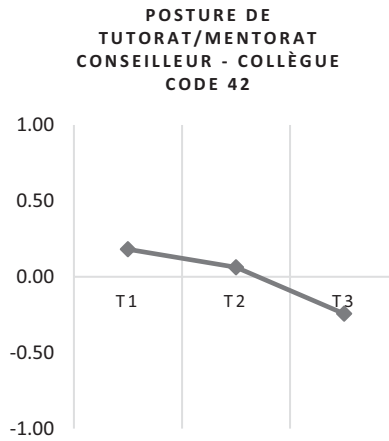
**Figure 8.** Synthèse des occurrences relatives aux postures de tutorat/mentorat mobilisées par les mentor-es

Les résultats (fig. 8) indiquent que la posture « directive d'empereur » (code 41) a été mobilisée de manière croissante au fil du temps (102, 136, 140). Celle « d'initiateur et d'explicitation » (code 44) a également été convoquée de manière plus importante des premiers entretiens aux suivants (73, 99, 101). À l'inverse, la posture de « conseiller et collègue » (code 42) a moins été sollicitée au fil des entretiens (81, 74, 56). Enfin, si la posture « d'encourageur et de soutien émotionnel » (code 43) a été moins endossée que les autres (56, 48, 56), elle est néanmoins revêtue de manière régulière dans les trois temps par les mentor-es.

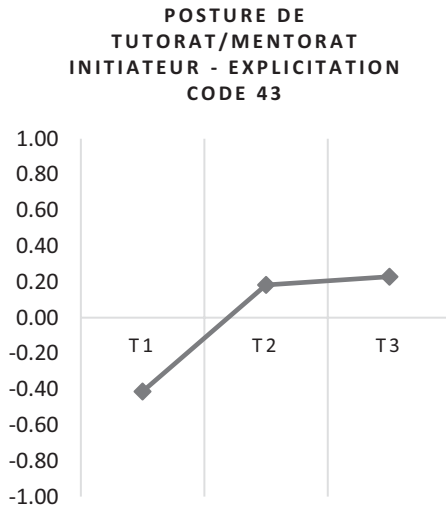
Dans la continuité des analyses précédentes, la transformation de ces résultats en « scores Z » est également sollicitée afin de mettre en évidence l'évolution des postures de tutorat/mentorat (fig. 8a à 8d). La figure 8a illustre l'augmentation de la fréquence de la posture « directive et d'empereur » d'un entretien à l'autre. La figure 8b expose la diminution de la mobilisation de la posture de « conseiller et de collègue » au fil du temps.



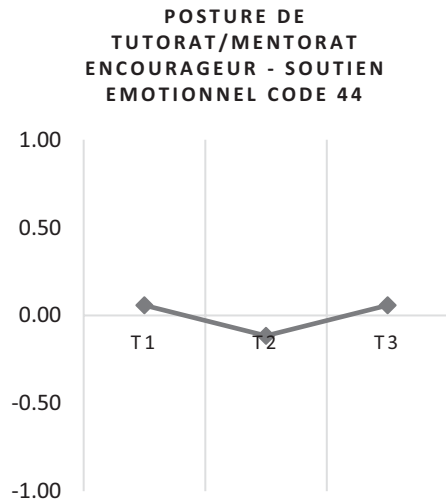
**Figure 8a.** Évolution posture directive-empereur en scores Z



**Figure 8b.** Évolution posture conseiller-collègue en scores Z



**Figure 8c.** Évolution posture initiateur-explicitation en scores Z



**Figure 8d.** Évolution posture encourageur-soutien en scores Z

La figure 8c présente l'augmentation de la fréquence des postures initiatrice et d'explicitation entre les trois temporalités, avec une croissance plus marquée entre les temps 1 et 2. Concernant la figure 8d, elle expose

une tendance relativement stable de la posture d'encourageur au fil des entretiens. La régularité liée à cette catégorie avait déjà été constatée au travers des occurrences de la figure 8 (pour mémoire : N =56 au temps 1 ; N =48 au temps 2 ; N =56 au temps 3).

## **Éléments saillants liés aux postures de tutorat et de mentorat**

Ces résultats apportent un éclairage quant à la question des postures de tutorat mobilisées par les mentor-es. Ainsi, la triangulation des données indique que **deux types de postures sont utilisées de manière croissante au fil du temps, celles d'empereur et d'initiateur**. Ces constats portant sur les postures de tutorat seront interprétés dans la partie dédiée aux conclusions et aux perspectives.



## Chapitre 10

### Analyse de l'interdépendance entre certaines catégories

Dans cette recherche, il est notamment question du rôle revêtu par les entretiens comme révélateur de potentiel développement professionnel (Balslev, 2016a, 2016b ; Vanhulle, 2009, 2011). Ainsi, dans le contexte des *Mentoring Conversation Studies* (MCS), l'analyse collective du discours entre mentor-es et stagiaires fournit potentiellement des renseignements quant aux processus de formation des formateurs impliqués (De Simone, 2016, 2019). Les relances traduisent des valeurs, des conceptions et des croyances (Buysse, 2018) quant à une leçon observée. Les *mentoring conversations* favorisent donc la description et la compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage (Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Orland-Barak & Klein, 2005 ; Vanhulle, 2015) mais également des processus de réflexion en jeu dans les échanges (De Simone, 2019). Dès lors, en fonction des contenus du discours, ces derniers participent à la construction et au développement d'une posture réflexive, puisque dans la perspective historico-culturelle les savoirs et leur usage intériorisés réorganisent les généralisations conceptuelles et les valeurs en jeu. Ainsi, pour les mentor-es comme pour les stagiaires, les savoirs favorisant le développement de cette posture réflexive au sens vygotkien se traduiraient par l'appropriation de nouvelles références théoriques qui sont à considérer comme des outils de la pensée (Vygotskij, 1934/1997) engageant potentiellement les processus de réflexion liés aux opérations de pensée intermédiaires et complexes. Il est dès lors pertinent d'analyser, dans le discours généré entre stagiaires et formateurs, l'interdépendance que ces catégories génèrent entre elles (ou non), notamment entre :

- savoirs et types d'opérations sollicitées dans le discours des sujets,
- opérations de pensée et centration de l'attention mobilisées par les protagonistes,

- types de savoirs et centration de l'attention présents dans les échanges des sujets,
- opérations de pensée et postures de tutorat mobilisées par les mentors.

Comme pour le chapitre précédent, afin de soutenir la lecture, **les résultats saillants sont surlignés en gras dans le texte.**

## Croisements entre opérations de pensée et types de savoirs

Comme déjà évoqué dans la partie théorique dédiée aux opérations, les travaux cognitivistes d'Anderson et Krathwohl (2001), ainsi que ceux de Sternberg (2007), mettent en exergue l'interdépendance existant entre les connaissances et les opérations de pensée mobilisées dans les interactions. Nous appuyant sur ce constat, le tableau 11 présente la relation que rencontrent ces deux catégories entre elles. Ces chiffres constituent le nombre de co-occurrences présent dans toutes les unités de sens codées, croisant un type de savoirs avec une opération spécifique. Le logiciel Atlas.ti génère ce genre de résultats.

L'extrait tiré des données brutes Atlas.ti (fig. 9) illustre une co-occurrence<sup>83</sup> entre une opération de pensée et un savoir. Il s'agit dans ce cas d'une stagiaire qui réalise une analyse sous forme d'auto-évaluation (OP complexes 1 – code 16) en mobilisant un savoir à enseigner (Savoirs à enseigner – code 21), notamment lorsqu'elle évoque les questions posées aux élèves. Ainsi, lorsque le croisement de co-occurrences entre « opérations » et « savoirs » est généré dans Atlas.ti, le logiciel sélectionne toutes les fois où ces deux catégories ont été codées dans une même unité de sens. Cette action est possible avec deux catégories à la fois et génère un tableau réalisé en fonction des questions de recherche (tableau 11).

---

<sup>83</sup> Dans l'exemple de la figure 9, il y a 3 codages présents dans l'unité de sens tirée d'un tour de parole de stagiaire. Lorsque l'on demande à Atlas.ti de croiser deux catégories, le logiciel réalise le croisement des occurrences présentes dans une même unité de sens pour ces deux codages. Cette association entre deux catégories codées est nommée « co-occurrence » par Atlas.ti.



<p>ST : « Parce que j'ai, je crois que j'étais tellement stressée avec ce truc pour les 11<sup>ème</sup> que du coup, je n'étais pas assez préparée ou je sais pas, mais j'étais pas à fond, mon esprit dans la classe de 10<sup>ème</sup>. Et du coup je pense que ça s'en est ressenti dans mon enseignement parce que... déjà rien que mes corrections, j'ai fait que des corrections en projetant mes corrigés au tableau et en posant juste quelques questions aux élèves ».</p>	<p><b>Codes :</b>  <b>16_ST_OPCompl 1_An.Plan.Ev...</b>  <b>21_ST_SAE_Didactique_objet...</b>  <b>28_ST_Modalités travail Élève...</b>  <i>Pour information, dans Atlas.ti :</i>  - Code 16 en jaune  - Code 21 en vert  - Code 28 en bleu</p> <p>CODAGE : ST analyse ce qui s'est mal passé (<b>code 16</b>), en lien avec sa planification. Regard critique sur la planification et le moment de correction collectives (<b>code 28</b>) en posant quelques questions aux élèves (<b>code 21</b>).</p>
---	--

**Figure 9.** Extrait 1 de co-occurrences dans une unité de sens (Atlas.ti)

En examinant les nombres de co-occurrences présents dans le tableau 11, le premier constat concerne les **savoirs à enseigner (code 21)** mobilisés avec quatre opérations de pensée sur cinq de manière importante. Ainsi, les **opérations associées majoritairement à cette catégorie de savoirs concernent respectivement les opérations intermédiaires (PF 161 ; ST 185), les complexes 1 (PF 104 ; ST 109) et les opérations simples (PF 86 ; ST 86)**. Les opérations complexes 2 sont également mobilisées, mais dans une moindre mesure (PF 45 ; ST 60). Un faible nombre d'opérations de pensée affectives et émotionnelles est associé à ce type de savoirs (PF 7 ; ST 4).

La catégorie **des savoirs académiques est articulée avec les opérations intermédiaires (PF 77 ; ST 61) et les complexes 1 (PF 119 ; ST 66)**. Un nombre moins élevé d'occurrences est relié aux opérations complexes 2 (PF 53 ; ST 39). Du côté des savoirs institutionnels, seules les opérations de pensée intermédiaires sont mobilisées simultanément et de manière peu importante (PF 25 ; ST 15). Concernant **les savoirs issus de l'expérience et de la pratique, même si le nombre de co-occurrences reste peu fréquent dans l'ensemble, ce sont eux qui sont le plus articulés aux opérations affectives et émotionnelles (PF 11 ; ST 24)**. De plus, lorsque les protagonistes évoquent cette catégorie de savoirs, ils mobilisent également les **opérations de pensée simples (PF 54 ; ST 44) et les intermédiaires (PF 121; ST 97)**. Enfin, et dans

une moindre mesure, quelques savoirs issus de l'expérience sont associés aux opérations complexes 1 (PF 25 ; ST 32) et très peu aux opérations complexes 2 (PF 11 ; ST 7).

**Tableau 11. Croisement entre opérations et types de savoirs (co-occurrences Atlas.ti)**

<b>Opérations et Savoirs</b>	<b>PF SÀE<sup>84</sup> 397</b>	<b>ST SÀE 450</b>	<b>PF SPE<sup>85</sup> Acad. 280</b>	<b>ST SPE Acad. 191</b>	<b>PF SPE Inst. 53</b>	<b>ST SPE Inst. 37</b>	<b>PF SPE Exp. 217</b>	<b>ST SPE Exp. 217</b>
PF OP Affectives 104	7	0	3	0	1	0	11	0
ST OP Affectives 119	0	4	0	1	0	1	0	24
PF OP Simples 926	86	0	34	0	13	0	54	0
ST OP Simples 1023	0	86	0	26	0	8	0	44
PF OP Interm 583	161	0	77	0	25	0	121	0
ST OP Interm 523	0	185	0	61	0	15	0	97
PF OP compl 1 317	104	0	119	0	9	0	25	0
ST OP compl 1 221	0	109	0	66	0	10	0	32
PF OP compl 2 154	45	0	53	0	4	0	11	0
ST OP compl 2 124	0	60	0	39	0	4	0	7

Légende : forte articulation, 66 et plus d'occurrences ; articulation moyenne, 35 à 65 occurrences, articulation moyenne ; faible articulation, 15 à 34 ; co-occurrences très faible 14 et moins.

<sup>84</sup> SÀE, abréviation indiquant les savoirs À enseigner, le nombre inscrit en-dessous indique le total d'occurrences.

<sup>85</sup> SPE, abréviation indiquant les savoirs POUR enseigner, le nombre inscrit en-dessous indique le total d'occurrences.

Comme évoqué dans la méthodologie, afin d'affiner la compréhension des résultats obtenus dans le tableau 11, les corrélations de Pearson issues d'une approche quantitative (présentées dans la partie méthodologique) sont utilisées pour corroborer (ou non) les influences de certaines catégories entre elles. Pour mémoire<sup>86</sup>, le calcul de corrélation de Pearson produit un coefficient qui constitue un indice statistique permettant d'étudier l'intensité de la relation existant entre deux variables. Ce coefficient se mesure sur une échelle allant de (-1) à (+1), en passant par 0. Plus le coefficient est proche de (+1) ou de (-1), plus il existe une influence mutuelle entre les catégories. Dans ce cas, il est possible de prédire qu'un phénomène semblable se reproduirait pour un autre groupe de sujets similaires à celui de l'étude.

Catégories	Savoirs à enseigner PF	Savoirs à enseigner ST	Savoirs académ. PF	Savoirs académ. ST	Savoirs exp. pratique PF	Savoirs exp. pratique ST
OP simples ST		.415*				
OP intermédi. PF	.670**				.551**	
OP intermédi. ST		.566**				
OP complexes 1 PF	.459*		.772**			
OP complexes 1 ST		.578**		.793**		
OP complexes 2 PF	.378*		.588**			
OP complexes 2 ST				.581**		-.392*

\*  $p < 5\%$  ; \*\*  $p < 1\%$

**Figure 10.** Corrélations de Pearson significatives\* et très significatives\*\* entre opérations de pensée et types de savoirs

De manière encore plus détaillée, plus la valeur du coefficient est proche de (+1), plus la liaison entre les variables est importante et l'influence est croissante, suivant une variation identique pour les deux catégories. Lorsque la valeur obtenue est proche de (-1), cela signifie également qu'il existe une influence entre les deux catégories, mais que leur relation est décroissante, c'est-à-dire qu'elles varient de manière contraire. En d'autres termes, elles se repoussent. Enfin, plus le coefficient est proche de 0, moins l'influence entre variables est présente. Raison pour

<sup>86</sup> Pour mémoire, les explications détaillées relatives aux corrélations de Pearson sont exposées dans la méthodologie.

laquelle, dans la figure 10, seuls les coefficients indiquant une influence significative\* à très significative\*\* sont indiqués. Autre point à relever ici, la présence d'un coefficient de corrélation élevé n'assure pas une relation de cause à effet. Dans notre cas, l'équation est calculée grâce au logiciel SPSS, générant les coefficients à partir des informations contenues dans le tableau 11.

Les résultats exposés dans la figure 10 indiquent que les opérations affectives et émotionnelles ne semblent pas être liées au genre de savoirs mobilisés, bien que dans l'analyse descriptive du tableau 11, cette opération soit mobilisée majoritairement lorsque les protagonistes évoquent leur expérience et leur pratique. À ce propos, le nombre de co-occurrences étant peu important, l'influence entre ces deux catégories n'est pas significative. Le constat est identique pour les savoirs de référence institutionnelle, raison pour laquelle ces codes sont absents.

Par ailleurs, en analysant les échanges relatifs aux stagiaires (dont deux extraits sont exposés dans la figure 11 ci-après), lorsqu'ils traitent des savoirs à enseigner, les novices (ST) sont majoritairement dans le souvenir, la restitution, la description, la répétition ou la validation de certains éléments apportés par les mentor-es dans la relance précédente.

Extraits exemplifiant l'association par les stagiaires entre savoirs à enseigner et opérations simples	Justification
STG1 (T1) : 4... mais 5 sens. Ouai, y en avait un que je gérais moi pour l'ouïe. Je me suis dit que j'ai pas eu le temps de le faire avec tous. Mais je vais le reprendre en musique [...].	ST se souvient et affirme certains éléments de manière descriptive, en lien avec un savoir à enseigner (objet d'apprentissage).
STS6 (T2) : Alors, l'écrit, je pense que c'est la solution la plus facile mais, il y a toujours après : est-ce qu'ils ont compris? C'est plus difficile de montrer qu'on a compris, si on n'a pas compris la question [...].	ST affirme, répète un élément, décrit quelque chose relatif à un savoir à enseigner (consigne).

**Figure 11.** Extraits savoirs à enseigner et opérations simples par les stagiaires

Ainsi, concernant les savoirs à enseigner, seuls les stagiaires les mobilisent de manière significative avec les opérations simples (.459). La corrélation entre savoirs à enseigner et opérations complexes 1 présente une influence

très significative pour les étudiant-es, avec un coefficient de (.578) et significative pour les mentor-es avec un coefficient de (.415). Concernant les opérations complexes 2, il est à noter que seuls les praticiennes formatrices/praticiens formateurs génèrent une influence significative entre ce type d'opérations et les savoirs à enseigner (.378), alors qu'il n'existe aucun lien significatif chez les novices à ce niveau-là. Par ailleurs, il existe une influence significative entre les savoirs issus de l'expérience et les opérations intermédiaires chez les mentors, cette association est traduite par un coefficient de (.551). Du côté des stagiaires, les savoirs issus de l'expérience et des opérations complexes 2 indiquent un coefficient négatif de (-.392). Enfin, les catégories exposant un lien très significatif sont les savoirs académiques associés aux opérations complexes 1 et 2, avec respectivement des coefficients de (.772) et (.588) pour les mentor-es et de (.793) et (.581) pour les stagiaires. Les savoirs à enseigner et les opérations de pensée intermédiaires signalent également une interdépendance très significative avec un coefficient de (.670) pour les PF et de (.566) pour les stagiaires.

Cette description des résultats permet de tirer des conséquences notamment avec **les savoirs académiques qui, lorsqu'ils sont mobilisés, sont associés aux opérations complexes (1 et 2) de manière très significative, autant chez les mentor-es que chez les stagiaires, traduisant une interdépendance** très marquée entre ces catégories. De plus, lorsque **les savoirs à enseigner sont mobilisés dans les échanges, il existe une association très significative avec les opérations intermédiaires, chez les formateurs et les étudiant-es, traduisant également une interdépendance** très importante entre ces catégories. **Du côté des formatrices/formateurs, les savoirs issus de l'expérience sont très significativement mobilisés avec des opérations intermédiaires, indiquant ainsi une interdépendance forte entre convocation de l'expérience et explications de la part des PFs. Enfin, les savoirs à enseigner mobilisés par les tuteurs sont associés de manière significative aux opérations complexes 1 et 2.** Cela traduit une interdépendance relativement importante entre savoirs didactiques et opérations soutenant les processus réflexifs, cependant moins significative que l'interdépendance existant entre savoirs académiques et opérations complexes.

Pour terminer, du côté des **stagiaires, lorsqu'ils convoquent des savoirs à enseigner, ils sont associés de manière significative aux opérations complexes 1.** Cela traduit une interdépendance relativement importante entre savoirs didactiques et opérations soutenant les

processus d'analyse, d'évaluation et de régulation des novices, toutefois moins significative que **l'interdépendance existant entre savoirs académiques et opérations complexes. Toujours du côté des stagiaires, il existe également une interdépendance significative entre savoirs à enseigner et opérations simples.** Ce constat est également illustré dans le tableau 11. Enfin, concernant **les savoirs issus de l'expérience, il ressort chez les stagiaires que cette catégorie est rarement associée aux opérations complexes (2)** de secondarisation. Même si les liens ne sont pas significatifs, il est cependant intéressant de noter que **les savoirs d'expérience sont plutôt associés aux opérations affectives et simples chez les novices** (tableau 11).

## **Dimensions significatives issues du croisement entre opérations et savoirs**

Ainsi, les résultats obtenus grâce à la triangulation entre l'analyse descriptive sous forme de co-occurrences entre savoirs et opérations (tableau 11) et les corrélations de la figure 10 indiquent qu'il **existe un lien réciproque très significatif entre savoirs à enseigner et opérations de pensée intermédiaires**, ainsi qu'entre **savoirs académiques et opérations de pensée complexes**. En guise de synthèse et pour simplifier la lecture des résultats présentés dans cette partie, voici le résumé des influences entre ces deux catégories :

**...DU CÔTÉ DES MENTORS (PFs), l'influence est très\*\* significative entre :**

- savoirs à enseigner et opérations intermédiaires (coefficient de .670)
- savoirs académiques et opérations complexes 1 (.772) et complexes 2 (.588)
- savoirs issus de l'expérience et de la pratique avec opérations intermédiaires (.551)

**...l'influence est significative\* entre :**

- savoirs à enseigner et opérations complexes 1 (.415)
- savoirs à enseigner et opérations complexes 2 (.378)

**...CONCERNANT LES STAGIAIRES, l'influence est très\*\* significative entre :**

- savoirs à enseigner et opérations intermédiaires (.566)
- savoirs à enseigner et opérations complexes 1 (.578)
- savoirs académiques et opérations complexes 1 (.793) et complexes 2 (.581)

**...l'influence est significative\* entre :**

- savoirs à enseigner et opérations simples (.459)
- savoirs issus de l'expérience et de la pratique et opérations complexes 2 (-.392)

Les liens très significatifs entre catégories sont synthétisés dans le tableau 15. Par ailleurs, ces résultats sont interprétés dans la partie dédiée à la conclusion et aux perspectives, afin de soutenir les pistes d'action, notamment en lien avec la formation au mentorat.

## **Croisements entre opérations de pensée et centration de l'attention**

Comme déjà évoqué plus haut, la présente contribution propose également d'étudier les éléments sur lesquels les protagonistes portent leur attention durant les échanges discursifs. Comme annoncé dans le cadrage théorique, cette étude s'appuie notamment sur travaux de Beckers (2007) et Durand (2002). Cependant, des apports relatifs à la question de l'attention humaine proposés par l'approche cognitive sont également présentés (Sternberg, 2007). Mais le tableau ne serait pas complet sans les travaux antérieurs réalisés par Vygotskij au sujet de l'attention. D'une part, parce que selon l'approche historico-culturelle, l'attention volontaire s'articule directement au degré d'autonomie d'un sujet (Vygotskij, 1928–31/2014) et, d'autre part, parce que dans notre contexte, cette notion est importante à examiner du point de vue de la focale des gestes professionnels enseignants. Enfin, il s'agit également d'identifier si des éléments d'attention volontaires se trouvent dans les médiations langagières.

La figure 12 illustre un exemple de co-occurrences entre ces deux catégories : opérations simple (code 14) et centration de l'attention

(code 32) d'un mentor. Comme précédemment, l'analyse spécifique de ces deux catégories sous forme de co-occurrences ne nécessite pas la prise en compte des autres codages par Atlas.ti.

<p>PF :: Est-ce que tu te souviens de la première fois où tu as demandé un peu... où t'as posé la questions ? ST : Heu... (silence) je leur ai dit, alors comment on va s'y prendre pour faire ça ?</p>	<p><b>14_Pf_OP</b> <b>Simple</b> 2_ <b>Se souvenir</b> <b>21_Pf_SAE_Didactique_objet...</b> <b>32_Pf_Centration ATT 4_5...</b> <b>43_Pf_Posture initiateur_explic...</b> CODAGE : PF initie (43) un souvenir chez ST (14) à propos d'une situation didactique en lien avec la formulation d'une consigne.</p>
---	---

**Figure 12.** Extrait 2 de co-occurrences présentes dans une unité de sens (Atlas.ti)

Dans la continuité, le tableau 12 expose l'interdépendance que peuvent générer ces deux catégories entre elles. Lorsque **la centration de l'attention se focalise sur le visible, ce sont les opérations de pensée cognitives simples (PF 60 ; ST 88) et intermédiaires (PF 81 ; ST 89)** qui sont majoritairement mobilisées. Lorsque la centration de l'attention se focalise sur les apprentissages et le développement des élèves, ou pour le dire autrement **sur l'invisible, les opérations sollicitées par les protagonistes sont principalement les opérations intermédiaires (PF 75 ; ST 75) et les catégories d'opérations complexes (1) (PF 82 ; ST 77) et complexes (2) (PF 73 ; ST 78)**. Enfin lorsque l'attention des stagiaires est portée sur **leur ressenti ou le registre de l'opinion, ce sont les opérations affectives et émotionnelles qui sont mobilisées (ST 28), ainsi que les opérations cognitives simples (ST 28) et intermédiaires (ST 40)**. De manière générale, les stagiaires ont tendance à plus focaliser leur attention sur le ressenti et le registre de l'opinion.



**Tableau 12. Croisement entre opérations et centration de l'attention  
(co-occurrences Atlas.ti)**

<b>OP et Centration attention</b>	<b>PF Centr. Visible 173</b>	<b>ST Centr. Visible 246</b>	<b>PF Centr. non visible 256</b>	<b>ST Centr. non visible 237</b>	<b>PF Centr. sur ST 35</b>	<b>ST Centr. sur soi 114</b>
PF OP affectives104	5	0	3	0	5	0
ST OP affectives119	0	16	0	1	0	28
PF OP Simples 926	60	0	30	0	7	0
ST OP Simples 1023	0	88	0	13	0	28
PF OP interm. 583	81	0	75	0	13	0
ST OP interm. 523	0	89	0	75	0	40
PF OP compl. 1 317	26	0	82	0	6	0
ST OP compl. 1 221	0	39	0	77	0	14
PF OP compl. 2 154	4	0	73	0	3	0
ST OP compl. 2 124	0	6	0	78	0	1

Légende : forte articulation, 66 et plus d'occurrences ; articulation moyenne, 35 à 65 occurrences, articulation moyenne ; faible articulation, 15 à 34 ; co-occurrences très faible 14 et moins.

La figure 13 expose les corrélations de Pearson afin de corroborer (ou non) la présence d'influence de certaines catégories entre elles. Pour rappel, seule les corrélations (très) significatives sont exposées dans les figures dédiées. Concernant la centration de l'attention sur les ressentis et le registre de l'opinion et les opérations, le coefficient de corrélation indique une influence peu importante entre ces catégories, raison de leur absence dans la figure 13.

<i>Catégories</i>	<b>Centration attention visible ST</b>	<b>Centration attention non visible PF</b>	<b>Centration Attention non visible ST</b>
OP compl. 1 – PF		.453*	
OP compl. 1 – ST	-.479**		.623**
OP compl. 2 – PF		.414*	
OP compl. 2 – ST			.769**

\*  $p < 5 \%$  ; \*\*  $p < 1 \%$

**Figure 13.** Corrélations de Pearson significatives\* et très significatives\*\* entre opérations de pensée et centration de l'attention

## Dimensions significatives issues du croisement entre opérations et centration de l'attention

Nous retenons ici les coefficients significatifs et très significatifs exposés dans la figure 13. Le **coefficient des stagiaires entre opérations complexes (1) et centration de l'attention sur le visible affiche une valeur négative (-.479) très significative. Ce lien négatif signifie que la centration sur le visible des stagiaires est rarement associée aux opérations complexes (1) d'analyse et de régulation.** Autrement dit, ces deux catégories se repoussent. Ainsi, **lorsqu'ils se focalisent sur le visible, les novices mobilisent rarement des opérations complexes 1.**

Concernant la **centration sur l'invisible, du côté des mentors, le coefficient signale une influence significative avec les deux catégories d'opérations complexes.** Concernant les stagiaires, le coefficient relatif à ces mêmes codes indique une influence encore plus significative. Cela signale **une interdépendance très marquée entre centration de l'attention des stagiaires sur l'invisible et les deux catégories d'opérations de pensée complexes, générant de l'analyse, de l'évaluation, de l'auto-évaluation, des régulations, de la secondarisation et adoptant un point de vue exotopique.**

Pour terminer, les liens très significatifs entre ces catégories sont exposés dans le tableau 15. Par ailleurs, ces résultats sont repris dans la partie dédiée à la conclusion et aux perspectives.

## Croisements entre savoirs et centration de l'attention

Dans la continuité des apports de Beckers (2007) et Durand (2002) à propos de la centration de l'attention, il est pertinent de croiser cette catégorie avec les types de savoirs sollicités par les protagonistes puisque par définition la centration de l'attention porte sur des éléments visibles et invisibles de l'enseignement. L'intérêt de ce croisement est notamment d'identifier si des savoirs académiques sont par exemple mobilisés ou non lorsque la centration de l'attention est focalisée sur le visible. Cette nouvelle analyse permet donc d'examiner avec quelles catégories de centration d'attention les types de savoirs évoqués sont associés.

Le tableau 13 présente l'interdépendance générée entre ces deux catégories. Comme pour les croisements précédents, l'association entre centration de l'attention et savoirs a été réalisée grâce aux co-occurrences générées par Atlas.ti. La figure 12 – déjà utilisée pour le croisement précédent – illustre également un exemple de co-occurrences entre types de savoirs (code 21) et centration de l'attention (code 32). Comme auparavant, les autres codages ne sont pas pris en compte ici.

L'analyse descriptive du tableau 13 montre que lorsque la centration de l'attention se focalise sur le visible, les savoirs à enseigner sont moyennement mobilisés par les stagiaires (ST 50). Du côté des formatrices/formateurs, la centration sur le visible est faiblement associée aux savoirs à enseigner (PF 16). Concernant **la centration sur le visible et les savoirs issus de la pratique et de l'expérience, le tableau affiche une fréquence moyenne de co-occurrences pour les mentor-es (PF 49) et forte pour les stagiaires (ST 84).**

Concernant la catégorie de la **centration de l'attention sur les apprentissages et le développement des élèves (dimensions invisibles de l'enseignement), les résultats indiquent un nombre important de co-occurrences avec les savoirs à enseigner (PF 131 ; ST 133) et les savoirs académiques (PF 83 ; ST 72), que ce soit chez les stagiaires ou chez les mentors.** Il existe peu d'association entre centration sur le ressenti et les catégories de savoirs chez les PF. Du côté **des stagiaires, lorsqu'ils se centrent sur leurs ressentis et leurs opinions ce sont les savoirs issus de l'expérience qui y sont associés (ST 31).** Enfin, toujours chez les novices, il existe une faible association entre ce type de centration et les savoirs à enseigner (ST 18).

**Tableau 13. Croisement entre savoirs et centration de l'attention  
(co-occurrences Atlas.ti)**

Savoirs et Centration attention	PF Centr. visible173	ST Centr. Visible 246	PF Centr. non visible 256	ST Centr. non visible 237	PF Centr. sur ST 35	ST Centr. sur soi 114
PF SÀE 397	16	0	131	0	1	0
ST SÀE 450	0	50	0	133	0	18
PF SPE Acad. 280	7	0	83	0	3	0
ST SPE Acad. 191	0	8	0	72	0	8
PF SPE Inst. 53	3	0	2	0	3	0
ST SPE Inst. 37	0	3	0	4	0	4
PF SPE Exp. 217	49	0	11	0	10	0
ST SPE Exp. 217	0	84	0	9	0	31

Légende : forte articulation, 66 et plus d'occurrences ; articulation moyenne, 35 à 65 occurrences, articulation moyenne ; faible articulation, 15 à 34 ; co-occurrences très faible 14 et moins.

Les valeurs affichées dans la figure 14 présentent les corrélations ayant une influence très significative. Ainsi, malgré le fait que le tableau 13 indique un nombre de co-occurrences moyen à fort entre centration de l'attention et savoirs de l'expérience, cette association ne constitue pas un élément significatif d'un point de vue statistique, pouvant hypothétiquement être transféré à un groupe de sujets semblables. Par contre, la triangulation avec la formule de corrélation de Pearson (toujours calculée via SPSS) indique un **coefficient d'influence très significatif entre centration sur le visible et savoirs de la pratique chez les mentor-es (.472) et les stagiaires (.544).**

<i>Catégories</i>	Centration attention visible PF	Centration attention visible ST	Centration attention non visible PF	Centration attention non visible ST
Savoirs à enseigner PF			.699**	
Savoirs à enseigner ST				.513**
Savoirs académiques PF			.479**	
Savoirs académiques ST				.576**
Savoirs exp.pratiques PF	.472**			
Savoirs exp.pratiques ST		.544**		

\*  $p < 5\%$  ; \*\*  $p < 1\%$

**Figure 14.** Corrélations de Pearson significatives\* et très significatives\*\* entre savoirs et centration de l'attention

## Dimensions significatives issues du croisement entre savoirs et centration de l'attention

Ainsi, il est probable qu'un autre groupe similaire de 20 protagonistes reproduisent le même phénomène, à savoir que le lien entre **centration sur le visible et savoirs issus de l'expérience est très significatif**. Le lien est également **très significatif entre centration sur l'invisible et savoirs à enseigner pour les mentor-es (.699) et pour les stagiaires (.513)**. Le même constat est signalé concernant l'interdépendance **entre centration sur l'invisible et savoirs académiques pour les formateurs (.479) et pour les étudiant-es (.576)**.

Les résultats mettent en exergue le fait que **plus les protagonistes focalisent leur attention sur les apprentissages et le développement des élèves, plus les savoirs à enseigner et académiques sont associés à ce niveau d'attention**. Enfin, **plus la centration se porte sur le visible, plus les PFs et les stagiaires mobilisent des savoirs issus de l'expérience et de la pratique**.

Les liens très significatifs entre ces catégories sont repris dans le tableau 15. Par ailleurs, ces résultats sont discutés dans la partie dédiée à la conclusion et aux perspectives.

## Croisements entre opérations de pensée et types de postures de tutorat/mentorat

Précédemment nous avons vu l'interdépendance existant entre connaissances et opérations de pensée (Anderson & Krathwohl, 2001) mobilisées dans les interactions. De la même manière, nous nous demandons si les opérations affectives et les opérations de pensée sont associées à certaines postures de tutorat/mentorat.

**Tableau 14. Croisement entre opérations et postures de tutorat/mentorat (co-occurrences Atlas.ti)**

OP et Postures	PF Posture directive empereur 378	PF Posture conseiller collègue211	PF Posture initiateur explicitation 273	PF Posture encourageur soutien 160
PF OP Affectives 104	6	4	3	48
PF OP Simples 926	117	45	19	39
PF OP intermédia. 583	154	121	80	42
PF OP compl. 1 317	70	27	136	27
PF OP compl. 2 154	39	18	40	7

Légende : forte articulation, 66 et plus d'occurrences ; articulation moyenne, 35 à 65 occurrences, articulation moyenne ; faible articulation, 15 à 34 ; co-occurrences très faible 14 et moins.

Ainsi, le tableau 14 présente l'interdépendance que peuvent générer les postures et les opérations chez les mentors. Comme pour les tableaux précédents, les nombres exposés constituent les co-occurrences issues de toutes les unités de sens codées, concernant les opérations de pensée et postures de tutorat. C'est donc Atlas.ti qui a généré ces résultats à partir des codages effectués par la chercheure. Pour mémoire, la figure 12 illustre également un exemple de co-occurrence entre ces deux catégories.

Le tableau 14 présente différents résultats. **Lorsque la posture directive d'empereur est endossée, il y a peu d'opérations affectives**

**mobilisées par les formateurs (PF 6). Par contre, une majorité d'opérations simples (117), intermédiaires (154) et complexes 1 (70) sont associées à cette posture d'empereur.** Une somme non négligeable d'opérations complexes 2 sont également mobilisées avec cette posture (39). Concernant la colonne dédiée au **conseilleur-collègue, la majorité des opérations associée à cette catégorie est celle des opérations intermédiaires (121).** Par ailleurs, une somme non négligeable d'opérations simples sont également associées à cette posture (45).

La case croisant la **posture d'initiateur-explicitation avec les opérations intermédiaires présente un nombre de co-occurrences relativement important (80). Le même constat peut être fait à propos de la même posture et les opérations complexes 1 qui sont majoritairement convoquées (136).** Une quantité intéressante de co-occurrences relatives à cette colonne et les opérations complexes 2 est également présente (40). Concernant la dernière colonne relative à l'encourageur et au soutien émotionnel, il paraît également utile de relever que les opérations qui y sont les plus associées sont les opérations affectives (48). Enfin, une somme non négligeable de co-occurrences avec les opérations simples (39) et intermédiaires (42) sont également associées à cette posture.

Au niveau des coefficients de Pearson, comme précédemment, les valeurs retenues présentent des corrélations ayant une influence (très) significative. Ainsi, la figure 15 expose un **coefficient d'influence significatif entre la posture d'empereur et les opérations intermédiaires (.422) et complexes 1 (.456).** Le constat est encore plus marqué pour la **posture de collègue qui est très significativement associée aux opérations intermédiaires (.625).** Pour terminer, le dernier coefficient indique également **une corrélation très significative entre posture d'encourageur et opérations affectives (.578).**

<i>Catégories uniquement mentors</i>	<b>Posture tutorat directif empereur</b>	<b>Posture tutorat conseilleur collègue</b>	<b>Posture tutorat encourageur soutien émotionnel</b>
OP affectives			.578**
OP intermédiaires	.422*	.625**	
OP complexes 1	.456*		

\*  $p < 5\%$  ; \*\*  $p < 1\%$

**Figure 15.** Corrélations de Pearson significatives\* et très significatives\*\* entre opérations de pensée et postures de tutorat/mentorat

## Dimensions significatives issues du croisement entre opérations et postures de tutorat

Lorsqu'ils endossent une **posture d'empereur**, les mentor-es ont **tendance à mobiliser des opérations intermédiaires et complexes (1)**. Lorsqu'ils adoptent la **posture de collègue**, ce sont les **intermédiaires qui sont mobilisées de manière très significative**. Enfin, lorsqu'ils **soutiennent émotionnellement les stagiaires**, ils **mobilisent également de manière très significative les opérations affectives**.

Pour terminer, malgré des co-occurrences nombreuses entre la posture d'initiateur et les opérations complexes 1, exposées dans le tableau 14, le calcul via SPSS indique un coefficient de (.179) insuffisant pour traduire une interdépendance significative entre ces deux catégories. **Les liens très significatifs entre ces catégories sont exposés dans le tableau 15 ci-dessous.**

## Corrélations notables issues des croisements exposés dans ce chapitre

Pour terminer, le tableau 15 illustre de manière synthétique les corrélations notables issues des croisements exposés dans ce chapitre. Le tableau se lit par ligne et de gauche à droite. Les **dimensions surlignées en gras indiquent des associations très significatives chez tous les sujets**, alors que celles transcrites de manière ordinaire reprennent les corrélations très significatives par type de sujet, stagiaires ou mentor-es. Des interprétations à propos de ces corrélations sont discutées dans la partie dédiée à la conclusion et aux perspectives.

**Tableau 15. Synthèse des corrélations très significatives\*\* entre catégories**

CATÉGORIES	OPÉRATIONS	SAVOIRS
Posture encourag. : PF	affectives : PF	-
Posture conseiller : PF	Intermédiaires : PF	-
<b>Savoirs à ens : PF/ST</b>	<b>Intermédiaires : PF/ST</b>	-
Savoirs à ens : ST	Complexes 1 : ST	
<b>Savoirs acadé : PF/ST</b>	<b>Complexes 1 et 2 : PF/ST</b>	-
Savoirs expérience : PF	Intermédiaires : PF	-



Tableau 15. **Continued**

<b>CATÉGORIES</b>	<b>OPÉRATIONS</b>	<b>SAVOIRS</b>
<b>Att. visible : PF/ST</b>	<b>Repousse</b> la présence des complexes 1 chez ST	<b>Expérience : PF/ST</b>
<b>Att. non visible – invisible : PF/ST</b>	<b>Complexes 1 et 2 : PF/ST</b>	<b>À enseigner : PF/ST</b> <b>Académique : PF/ST</b>



## Conclusion

Cette partie expose la synthèse des résultats en regard des thématiques et des questions formulées en introduction. Pour mémoire, elles sont reportées ci-dessous :

1. **Focale posée sur les contenus** : quels sont les contenus des entretiens entre mentor-es et stagiaires ? Sur quelles dimensions des processus de formation des novices portent les relances des formateurs : dimensions affectives, émotionnelles, cognitives, métacognitives, exotopiques ? Quels sont les types de savoirs mobilisés dans le discours des protagonistes ? Quels sont les éléments sur lesquels les protagonistes portent leur attention ? Quelles sont les postures de tutorat/mentorat mobilisées par les mentor-es ?
2. **Focale en termes d'influences ou de corrélations** : y-a-t-il une interdépendance entre certaines dimensions évoquées, si oui, pour quels effets ? Quelle relation existe-t-il entre savoirs et opérations de pensée (notamment les dimensions cognitives et métacognitives) ; opérations et centration de l'attention ; types de savoirs et attention ; opérations de pensée et postures de tutorat ?
3. **Focale dirigée sur la réflexivité** : quels savoirs, opérations, focales d'attention et types de posture de tutorat/mentorat soutiennent la réflexivité des protagonistes et dans quels buts ? Quel est l'effet du dispositif de formation continue des *Mentoring Conversation Studies* sur les formatrices et formateurs de terrain ?

Concernant les questions portant sur les contenus, après avoir analysé les différentes médiations langagières issues des échanges entre les formatrices et formateurs de terrain et leur stagiaire, il est notable de relever que **les quatre catégories présentées de manière détaillée dans le cadrage théorique et dans la méthodologie sont présentes dans les échanges : opérations de pensée, savoirs, centration de l'attention et postures de tutorat**. Ainsi, nous avons pu mettre en évidence que les opérations affectives, même si elles sont mobilisées dans une moindre mesure de part et d'autre, restent présentes durant les trois temps durant

lesquels les entretiens ont été menés (fig. 5a). Le soutien émotionnel se révèle donc omniprésent, peu importe le profil des praticiennes formatrices et praticiens formateurs. Que ce soit au primaire ou au secondaire, la dimension émotionnelle est mobilisée dans les médiations langagières. Ce point répond donc favorablement à la perspective de l'accompagnement notamment selon les travaux de Paul (2020).

D'autre part, en lien avec la troisième focale, **si le but est de soutenir la réflexivité des futur-es enseignant-es** au sens notamment de Schneuwly (2012) ou de Gauthier (2016), il est intéressant de signaler que **le dispositif de formation des *Mentoring Conversation Studies* soutient ce but chez les mentor-es, puisqu'au fil du temps, les dimensions cognitives et métacognitives complexes sont mobilisées de manière croissantes dans les échanges**, comme le mettent en évidence les figures 5d et 5e. Les résultats indiquent également l'influence des mentor-es sur les stagiaires, en termes de mobilisation d'opérations de pensée complexes. **Lorsque les formatrices et formateurs questionnent les novices en mobilisant les opérations complexes 1 et 2, les stagiaires sont hissés à ce niveau de réflexion.** À ce propos, **des synthèses relatives à l'évolution des contenus entre les temps 1 et 3 sont exposées plus loin.**

À ces constats peut être articulée l'évolution de la mobilisation des différents types de savoirs par les formatrices et formateurs. Par ailleurs, **cette étude met en évidence les liens très significatifs entre les focales d'attention posées sur le non visible, les savoirs à enseigner et les savoirs académiques par les protagonistes** (fig. 14). Cela se traduit par le fait que dans le temps 3, les sujets focalisent leur attention sur les apprentissages et le développement des élèves. **Ces constats éclairent notamment l'influence que certaines catégories exercent l'une sur l'autre, répondant ainsi aux questions de la deuxième focale ci-dessus.** Quand les sujets **centrent leur attention sur des savoirs académiques et à enseigner, des opérations intermédiaires et complexes (1 et 2)** sont présentes dans les échanges entre PFs et stagiaires. Lorsque les échanges contiennent **des opérations métacognitives et exotopiques, cela incite les sujets à traiter de savoirs issus du métier enseignant** (tableau 15). À l'inverse, lorsque les **protagonistes traitent de dimensions issues du visible, les savoirs mobilisés appartiennent principalement à la catégorie de l'expérience et de la pratique.**

Les résultats exposés mettent également en évidence la complexité liée à l'activité de tutorat et de mentorat, ainsi que le haut niveau de formation nécessaire pour soutenir le développement de la réflexivité chez les novices au sens des apports de Schneuwly (2012) ou encore de Bocquillon *et al.* (2020). Dans cette perspective à laquelle s'adosse cette recherche, le décortiquage de la pensée d'expert enseignant par les formatrices et formateurs se révèle fondamental pour cultiver une réflexion au service de l'activité enseignante des stagiaires.

Cet ouvrage démontre également que la mise en œuvre du dispositif de recherche-formation MCS soutient la complexité du travail de mentorat, notamment grâce à sa perspective itérative déployée dans le temps. Ci-après, quelques extraits directement tirés des données analysées sont mobilisés pour compléter le propos (fig. 16 à 22). Les caractéristiques mises en exergue dans ces verbatims constituent les spécificités des premiers et des derniers entretiens. Concernant les échanges provenant de la deuxième boucle MCS, ceux-ci ne sont pas pris en compte, les contrastes se révélant plus explicites entre les temps 1 et 3. Les parties suivantes résument et synthétisent les dimensions saillantes issues des médiations langagières entre PFs et stagiaires.

## **Contours des contenus issus des premiers entretiens (Temps 1)**

Ainsi, durant cette temporalité, **les praticiennes formatrices et praticiens formateurs ne mobilisent pas l'ensemble des outils à disposition pour accompagner et guider leur stagiaire du point de vue du tutorat**. Les mentor-es ont tendance à **se focaliser sur leurs expériences enseignantes** (fig. 6d), leur attention n'est pas explicitement portée sur les apprentissages des élèves (fig. 7a et 7b), ni sur le soutien d'une posture développant les habiletés d'enseignement, au sens de Feiman-Nemser et Buchmann (1987). Ces premiers entretiens menés de manière spontanée **cantonnent majoritairement les protagonistes dans des dimensions de restitution et de description de la pratique enseignante en regard des savoirs à enseigner et de l'expérience** (fig. 10) **sans rendre explicites leurs gestes et leur pensée enseignante banalisés et interiorisés**. Les résultats mettent également en exergue la **prédominance des postures d'empereur et de conseil** (fig. 8.). Autrement dit, les premiers entretiens réalisés spontanément **génèrent peu de réflexivité « ancrée »**

au sens de Schneuwly (2012, p. 88) ou de médiations intériorisées au sens vygotkien (1934/1997). Pour illustrer le propos, la figure 16 présente un extrait<sup>87</sup> typique de ce genre d'échanges issus du Temps 1 (T1).

Tours de parole (TP)	Contenus
27.0 (T1-PF)	[les échanges portent sur les cinq sens] les goûts, les saveurs la démarche, mais vous l'avez obtenu <i>a posteriori</i> et pas chez tout le monde...
28.0 (T1-ST)	Humhun.
29.0 (T1-PF)	...et je pense que si vous aviez, dit : "à travers la démarche", et faire reformuler cette démarche, d'approche de la nourriture, ça aurait centré. Alors, il y a ceux qui sont déjà très performants là-dedans, mais ça aurait recentré les enfants qui le sont moins. En insistant beaucoup, vous pouvez même dans ces moments-là, vous pouvez dire : "1 c'est prendre", pis tout le monde prend. On fait une fois, on le refait une fois tous ensemble. En tout cas avec le premier élève qui va déguster, donc 1 on prend, 2 on écoute, 3 on met dans la bouche, etc. enfin... je sais pas dans l'ordre...
30.0 (T1-ST)	oui...
31.0 (T1-PF)	...en fait de vraiment poser ces jalons qu'ils vont devoir utiliser pour déguster, parce que c'est ça l'art de la dégustation. Et c'est là-dessus que vous vouliez appuyer.
32.0 (T1-ST)	Humhun.
33.0 (T1-PF)	Donc, il y avait dans le déroulement de l'activité et dans la donnée de consigne un temps.
34.0 (T1-ST)	humhun.
35.0 (T1-PF)	...un petit truc qui faisait que tout ce que vous avez préparé était pas forcément assez mis en valeur.
36.0 (T1-ST)	humhun.
37.0 (T1-PF)	<b>Néanmoins, c'est vrai que vous êtes arrivée à ce que vous attendiez comme objectif</b> , c'est à dire qu'il soit capable de reformuler ça (silence). [...].

**Figure 16.** Extrait T1 illustrant les postures d'empereur et de conseil ne générant pas de réflexion ancrée

<sup>87</sup> Pour illustrer le propos, des échanges issus du temps 1 d'un même duo. Ce résultat est significatif des premiers entretiens, raison pour laquelle le numéro du duo a été enlevé.

Dans ses tours de parole, le mentor réfléchit à la place du stagiaire. Il déroule les caractéristiques de l'objet relatives aux cinq sens de manière implicite qui sont validées de manière répétée par le novice sous forme d'onomatopée « Humhun » (TP28, 30, 32, 34, 36). Malgré le fait que les dimensions évoquées constituent des caractéristiques essentielles du contenu enseigné, ce point n'est pas clarifié. Par conséquent, **cet extrait présente plutôt la description d'une marche à suivre en regard de l'expérience enseignante du mentor**. Ainsi, ce sont **les postures de « conseiller » et « d'empereur »** (Hennissen *et al.*, 2008) **qui sont principalement utilisées dans ces échanges**. Pour mémoire, la posture d'empereur illustre plus particulièrement un type de discours directif (fig. 8). Dans cette situation, la réflexion est réalisée par le praticien formateur à la place du stagiaire. En effet, **le formateur propose des pistes de manière directive, sans stimuler la critique ou le débat autour des raisons qui soutiennent certains choix**. Ce constat se situe en tension par rapport aux travaux de Timperley (2011) suggérant au contraire d'expliquer les raisons soutenant les choix réalisés. Ce phénomène génère un cumul d'informations dans les TP33 et TP35 **traduit par le monologue du formateur, faisant écho aux effets d'une alternance juxtapositive superposant les éléments évoqués dans les tours de parole sans explicitation des enjeux implicites qui pourraient justifier les affirmations proposées** dans ces tours de parole.

Une dernière dimension intéressante à relever se situe dans le TP37, lorsque le mentor rassure le stagiaire sur le fait qu'il a atteint l'objectif. L'adverbe « néanmoins » et la confirmation d'être « arrivé à ce qui était attendu comme objectif » indiquent la présence d'une posture de soutien de type « encourageur » (fig. 8d) venant relativiser ce qui précède.

Ainsi, ces échanges traduisent les formes de relances typiques des premiers entretiens, dans lesquels **les mentor-es ont tendance à se positionner « en modèle en matière de réalisation pédagogique »** (Baudrit, 2011, p. 36) et en **conseiller** (Hennissen *et al.*, 2008) donnant une **procédure à appliquer, sans questionner les raisons qui guident les choix retenus** (Timperley, 2011). **Ce type de relances basées essentiellement sur des opérations affectives, de pensées simples (affirmer, restituer, décrire ou valider) et intermédiaires (fig. 5) ne donnent pas accès aux processus de pensée des protagonistes, qui sont cantonnés dans une apparente validation**.

Les travaux de Hennissen *et al.* (2008) signalent par ailleurs que les temps de parole sont généralement plus longs lorsque le rôle d'empereur

est endossé, ce qui est également le cas de cet extrait (fig. 16). Cependant ce constat est à nuancer dans la présente étude, notamment en regard des derniers entretiens où cet indice de longueur n'est pas significatif (cf. fig. 21). Ce point est repris dans la partie dédiée aux spécificités liées aux temps 3.

En lien avec les constats relatifs aux spécificités des temps 1, la figure 17 illustre un extrait de verbatim tiré d'une séance collective de la première boucle MCS1. Ce moment d'échanges porte sur la difficulté d'une mentore à trouver l'équilibre entre « faire avec les stagiaires » et « faire à leur place », en particulier dans le tour de parole 38.

Tours de parole (TP)	Contenus
35.0 (PF2)	Mais c'est comme tu dis, elle n'est pas du tout adaptée au 3P.
36.0 (PF1)	Ouai, si elle « crie » tout le temps.
37.0 (FC)	Et même avec des secondaires... pas sûre que ça passerait...
38.0 (PF2)	[...] elle n'a pas compris... maintenant à la suite de la leçon, je fais avec... je voulais plus qu'elle se plante... et puis, c'est pas « faire avec »... c'est « faire à sa place », dans le sens où c'est moi qui lui propose des solutions. Et elle m'imité sans réfléchir [...].

**Figure 17.** Extrait de commentaires issus d'une collective MCS durant la première boucle

Légende : FC, pour formatrice-chercheuse / PF, pour mentor.

Ainsi, l'affirmation stipulant que les stagiaires semblent « mieux placés en établissement pour apprendre le métier dans des conditions bien réelles, soutenus et assistés par des collègues expérimentés » (Baudrit, 2011, p. 36) devrait être interrogée du point de vue du développement de leur réflexion. En effet, selon les résultats exposés dans la 3<sup>ème</sup> partie de l'ouvrage, **le développement réflexif des novices passe par un changement de focale d'attention de la part des mentor-es sur des savoirs à enseigner et académiques (fig. 14), ainsi que sur la mobilisation d'opérations de pensée complexes (fig. 13). Si durant une activité partagée, les formateurs ne guident pas les stagiaires à identifier les enjeux liés aux caractéristiques des savoirs et objectifs visés en passant sous silence les enjeux liés aux choix retenus, il n'est pas aisé pour les novices de prendre conscience des éléments sous-jacents (Buysse, 2018) aux situations d'enseignement-apprentissage.**



Dans ce cas, **il devient ardu de décortiquer les éléments qui se déroulent sous leurs yeux, puisqu'ils manquent de repères pour mettre les outils d'enseignement au cœur du métier** (Baudrit, 2011). Le tableau 15 – synthétisant les corrélations très significatives entre catégories – illustre en partie ce constat notamment lorsque les novices se focalisent sur les éléments visibles. Cela les empêche d'entrer dans une réflexion au sens d'une analyse ancrée sur le métier, puisque les opérations de pensée complexes 1 sont absentes de leur discours de manière « très significative ».

### **Contours des contenus issus des derniers entretiens (Temps 3)**

Concernant les troisièmes entretiens (T3), les résultats mettent en lumière **une diminution de la sollicitation des opérations émotionnelles** (fig. 5b) simultanément avec **la réduction des savoirs issus de la pratique et de l'expérience** (fig. 6d) ; néanmoins et comme évoqué plus haut ces dimensions restent présentes dans les trois temps (opérations, fig. 5 et savoirs, fig. 6). Parallèlement, **l'utilisation des savoirs à enseigner** (fig. 6a) **et des savoirs académiques** (fig. 6b) **augmente conjointement avec la mobilisation d'opérations intermédiaires et complexes** (fig. 10). Ainsi, dans leur troisième entretien, **les mentor-es semblent avoir pris conscience d'un ensemble d'outils inhérents aux postures de tutorat et de mentorat, notamment en tenant compte des semestres de formation. Ils focalisent explicitement l'attention des étudiants sur les apprentissages des élèves, qui semblent soutenir une posture développant les habiletés d'enseignement** (fig. 13 et tableau 15). Enfin, ils **se distancient volontairement de leur casquette enseignante, pour endosser celle de mentor-e en parvenant à déplier leur pensée enseignante** pour la rendre accessible aux novices. Ainsi, les derniers entretiens **mobilisent davantage les dimensions d'analyse, de régulation et de décentration de soi, en fonction de savoirs académiques proposés par les formatrices ou les formateurs** (fig. 10), par exemple, l'identification des processus d'apprentissage à entraîner dans les activités proposées aux élèves. Ainsi, dans leur dernier entretien, **les praticiennes formatrices et praticiens formateurs guident et accompagnent les stagiaires de manière ciblée et déterminée, rendant accessibles des gestes professionnels qui ne sont pas encore appréhendables de manière autonome par les novices.**

Au terme de cette dernière boucle MCS, **les mentor-es semblent également avoir pris conscience de l'importance des médiations langières à proposer dans les activités partagées avec leur stagiaire (interpsychique), en vue de les accompagner et de les guider vers un usage autonome des caractéristiques enseignées se traduisant par l'intériorisation (intrapsychique) de ces médiations.** C'est-à-dire au sens vygotkien, **vers un usage volontaire et autonome des médiations par les étudiant-es.** Dans la continuité, l'effet constaté auprès des novices **se traduit par une focalisation de leur attention sur les apprentissages des élèves, notamment par la convocation d'opérations exotopiques dans leur discours** (fig. 13). Ce constat s'articule également avec **le changement des contenus présents dans les relances proposées par les mentor-es, indiquant une corrélation très significative entre opérations de pensée complexes et savoirs académiques** (fig. 10). Cela permet **d'affirmer que l'articulation entre cette catégorie de savoirs et les opérations complexes augmente le soutien de la réflexion des stagiaires sur « une réflexivité profondément ancrée dans les technologies de la profession »** (Schneuwly, 2012, p. 88).

Pour illustrer le contenu des entretiens 3, des extraits issus de différents duos exposent les spécificités des échanges réalisés durant cette ultime temporalité – figures 18 à 20. Pour le suivi de la lecture, les éléments en gras traduisent la présence de savoirs et d'opérations complexes. Les éléments en italique constituent des éléments relatifs au soutien émotionnel des stagiaires indiquant que cette dimension – bien que moins mobilisée – reste également présente.

Tours de parole (TP)	Contenus
08.0 (T3-ST1)	Alors, oui, c'est vrai, c'est un groupe de faible lecteur, donc heu... <b>je voulais qu'ils partent de l'image et qu'ils essaient d'extraire les informations et qu'ils parlent de la prairie</b> aussi, mais en partant de l'image, et <b>je leur avais préparé un petit texte avec des phrases très simples, qu'ils puissent eux faire le même travail, mais en partant de leur niveau.</b>
09.0 (T3-PF1)	<i>Alors, bravo, ça c'est chouette</i> de faire de la <b>différenciation.</b>
10.0 (T3-ST1)	Oui, c'est vrai <b>que ça me semblait complètement inutile de leur donner le même texte que les autres.</b> (silence) Au début de ma leçon, j'avais pensé aussi de <b>modéliser, pour qu'ils voient aussi ce que j'attends d'eux. Donc, moi j'avais aussi préparé une thématique,</b> et j'ai dit : « voilà j'ai trois informations, qui me semblent importantes que j'ai lues, et que j'aimerais partager avec vous ». [...].
11.0 (T3-PF1)	<i>Oui, ça c'est bien [...]</i> <b>est-ce que tu as pris un moment pour vérifier ton objectif?</b>
12.0 (T3-ST1)	(silence) alors la <b>vérification s'est faite à travers la présentation de chaque groupe,</b> qui est venu et j'ai vu que <b>chaque groupe a bien recherché trois informations. Ils ont tous présenté trois informations.</b> [...].
13.0 (T3-PF1)	<i>Personnellement, j'ai trouvé ça très très bien que en fait,</i> <b>ça ne soit pas ta voix qui donne toutes les informations sur la prairie, mais chaque groupe.</b> Du coup, chaque groupe qui allait devant, <b>ça redonnait de la motivation, c'est ça qui était sympa, j'ai trouvé.</b>
14.0 (T3-ST1)	Oui c'est vrai, [...] <b>c'était une bonne leçon, je trouve qu'ils ont appris quelque chose.</b> Et c'est vrai, que j'avais pas pensé au fait que ce sont eux qui prennent plus la parole que moi... c'est un point super intéressant, je pense... à retenir pour la suite dans des travaux de groupe.

**Figure 18.** Extrait issu du duo 1 illustrant le type d'échanges durant le temps 3

Légende : T3, pour temps 3 ; PF, pour mentor ; ST, pour stagiaire.

La figure 18 illustre le fait que **la stagiaire explique, décrit, identifie et évalue en adoptant la perspective des élèves.** Au tour de parole 9, la **formatrice fournit un concept académique** (différenciation) qui synthétise les caractéristiques identifiées au TP8. Ces tours de parole mettent en exergue le fait que **c'est la stagiaire qui explicite ce qui a**

**guidé ses décisions.** Elle conclut en disant que sa leçon « était bonne parce que les élèves ont appris quelque chose » (TP14).

L'extrait suivant (fig. 19) présente la focale d'attention de la stagiaire centrée sur les apprentissages des élèves (TP37 et TP40). **Elle exprime une piste au tour de parole 38, en adoptant la perspective des élèves.** Les tours de parole 44 et 46 indiquent **qu'elle se situe dans une perspective exotopique, liée à la gestion des erreurs en regard de la question posée** par la formatrice au TP31.

Tours de parole (TP)	Contenus
31.0 (T3-PF7)	Si par exemple... je reprends la leçon là, de la semaine dernière [...] <b>Dans les exercices, peu importe lequel et qu'il y a un élève qui répond de manière incorrecte... Ok ?</b>
32.0 (T3-ST7)	Humhun.
37.0 (T3-PF7)	Heu... on a souvent tendance à passer à un autre élève qui va donner la bonne réponse, <b>mais du coup l'élève qui a répondu de manière incorrecte tu te dis quoi ?</b>
38.0 (T3-ST7)	Ben soit, avant de passer à un autre élève pour avancer, dans les corrections, je lui demande, « <b>ah oui, mais comment est-ce que tu fais pour arriver à cette réponse ?</b> »
39.0 (T3-PF7)	Humhun...
40.0 (T3-ST7)	Heu... du coup, « <b>comment tu pourrais faire 'enfin' qu'est-ce qu'il faudrait mettre en œuvre pour que tu trouves la bonne réponse et pas celle que tu viens de donner ?</b> »
41.0 (T3-PF7)	Humhun... [...].
44.0 (T3-ST7)	J'avais fait ça avec Adrienne il me semble, qui avait fait deux fois la même erreur...
45.0 (T3-PF7)	<i>Ouai, très bien...</i>
46.0 (T3-ST7)	Et qui du coup à la troisième avait compris et Tim aussi la semaine dernière, il me semble qu'il levait la main [...].
49.0 (T3-PF7)	<i>Ouai, mais je trouve bien l'idée quand tu étais partie sur l'exercice d'introduction, [...].</i>

**Figure 19.** Extrait issu du duo 7 illustrant le type d'échanges durant le temps 3

Légende : T3, pour temps 3 ; PF, pour mentor ; ST, pour stagiaire.

Dans l'extrait présenté sous la figure 20, la formatrice **focalise l'attention de la stagiaire sur les points qui auraient fonctionné de ceux**

**qui seraient à réguler** (TP19). Dans ses réponses, **l'étudiante passe d'une posture égocentrée à une posture exotopique**, notamment au tour de parole 22, lorsqu'elle évoque l'organisation d'un moment où de son point de vue les élèves devaient avoir compris sa consigne « sans besoin de réexpliquer ». Mais ce ne fut pas suffisant pour les apprenants, puisqu'elle complète sa réflexion par l'explication du TP22 : « je me suis rendu compte que c'était pas forcément une bonne idée, parce que c'était trop long ». **La stagiaire évalue donc le moment et propose une piste de régulation** au tour de parole 24.

Tours de parole (TP)	Contenus
19.0 (T3-PF9)	<b>Qu'est-ce qui manque éventuellement ? Ou pas... Qu'est-ce qui a bien fonctionné, qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ? (bruits de feuilles) en quoi est-ce qu'elle t'a été utile, moins utile (la préparation de leçon) ?</b>
20.0 (T3-ST9)	Alors, ce qui a été... enfin (silence) ce qui a moins bien fonctionné en fait, <b>c'est que j'ai voulu donner toutes les consignes au début pour les différents exercices.</b>
21.0 (T3-PF9)	Humhun...
22.0 (T3-ST9)	... en me disant que « comme ça ils pourront avancer chacun à leur rythme, <b>sans que j'aie besoin de leur réexpliquer</b> ». Et en fait, <b>je me suis rendu compte que c'était pas forcément une bonne idée, parce que c'était trop long...</b>
23.0 (T3-PF9)	Humhun...
24.0 (T3-ST9)	Et qu'il <b>aurait fallu segmenter, donner la consigne pour l'exercice 1, les laisser faire, leur donner un temps imparti.</b>

**Figure 20.** Extrait issu du duo 9 illustrant le type d'échanges durant le temps 3

Légende : T3, pour temps 3 ; PF, pour mentor ; ST, pour stagiaire.

Ainsi dans les temps 3, **les relances des formatrices et des formateurs focalisent l'attention des stagiaires sur certaines dimensions du métier, tel que l'effet de la pratique enseignante au service des apprentissages des élèves.** Cette dimension **génère la présence d'opérations complexes, comme l'analyse, l'évaluation ou l'autorégulation** (fig. 13). Par ailleurs, ces focales **induisent la référence à différents types de savoirs dans les échanges, notamment à enseigner et académiques** (fig. 14). Enfin, **les validations émanent majoritairement du discours des PFs et ce sont les stagiaires qui mènent la discussion.**

Ces extraits constituent **les formes de relances typiques des derniers entretiens, dans lesquels les mentor-es focalisent la réflexion des stagiaires sur**

**les outils de la profession, sur leur capacité à réfléchir** sur les contenus et leurs possibles organisations et [...] à analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs [...] autrement dit, sur leur capacité à prendre de la distance quel que soit le problème (Schneuwly, 2012, p. 88).

Chez les PFs, ces constats se traduisent notamment par l'augmentation de la mobilisation d'une **posture « d'initiateur » et une diminution de la posture de « conseiller »** (fig. 8). Il est également intéressant de relever que **la posture d'empereur est toujours mobilisée** dans les échanges (fig. 8). Cela signifie que **les formatrices et les formateurs apportent à certains moments des éléments aux stagiaires** comme le montrent les TP surlignés en gras sous la figure 21. **Cependant, lorsque cette posture est adoptée par les mentor-es durant les derniers entretiens, cela n'impacte pas la longueur de leurs temps de parole, à l'inverse des entretiens issus de la première boucle MCS1 (fig. 16). A ce moment-là, ils adoptent cette posture sans occuper tout l'espace discursif, mais pour pointer l'attention des stagiaires sur certaines focales** comme le montrent les TP1, TP3 et TP9 de la figure 21. Le fait que les **entretiens aient été menés à froid** (cf. tableau 4) permet aux protagonistes de revenir sur des éléments évoqués précédemment de manière partagée. Enfin, comme on peut le voir dans les TP3 et TP4 de la figure 21, **les stagiaires ont également le temps de préparer leur entretien** et connaissent l'essentiel des sujets abordés.

Tours de parole (TP)	Contenus
01.0 (T3-PFS6)	<b>On revient sur le cours d'hier dont on a parlé la semaine dernière sur la période de sciences avec les 10VP2. On a parlé à chaud, juste après le cours, on a parlé de ton ressenti sur ce cours-là.</b>
02.0 (T3-STS6)	Oui.
03.0 (T3-PFS6)	<b>Je t'avais demandé d'un petit peu analyser ce qu'il s'était passé et ce que tu avais repéré comme problème, si on peut appeler ça un problème mais, ce que tu avais repéré comme chose à améliorer, à pointer.</b>

Tours de parole (TP)	Contenus
04.0 (T3-ST56)	Alors, globalement, le problème que j'avais ressenti à chaud et que j'ai gardé c'est qu'il y avait beaucoup de temps... enfin... les élèves pouvaient avoir des temps morts assez facilement puisque du coup, lorsque je passais dans les groupes à part le moment où je passais sinon, ils ne travaillaient pas forcément. Du coup, [...] ce qu'on avait discuté, c'est d'imaginer comment on l'aurait fait autrement. [...] j'ai essayé de faire différemment par rapport à d'habitude justement pour avoir le temps de passer les voir. [...] donc, moi, d'un premier abord, j'aurai plutôt traité système par système plutôt que de faire tout d'un coup, en bloc. Je pense que c'est ce qui aurait été le plus adapté pour leur permettre de rester focalisés tous ensemble, du coup... leur laisser un peu le temps d'y réfléchir et après faire une correction plutôt que juste de corriger un mot, des organes, plutôt corriger tout le circuit et même si ça déborde sur les suivants, ça leur permet d'avoir des éléments pour parler du système suivant.
07.0 (T3-PF56)	Ouai.
08.0 (T3-ST56)	(silence, puis poursuit) et peut-être éviter... Ouais, voilà, éviter les réponses courtes.
09.0 (T3-PF56)	<b>Ouais, c'est ce qu'on parlait justement, cet effet ping-pong... dont on avait parlé ensemble.</b>

**Figure 21.** Extrait issu du duo 6 illustrant le type d'échanges durant le temps 3

Légende : T3, pour temps 3 ; PF, pour mentor ; ST, pour stagiaire.

## Caractéristiques liées aux premiers entretiens (Temps 1)

À ce stade de l'exposé, une synthèse des caractéristiques liées aux premiers entretiens peut être réalisée. Ainsi, les entretiens menés spontanément durant les temps 1 indiquent que les mentor-es...

- réalisent des **échanges à chaud**, directement à la suite de l'observation ; ces entretiens ne sont pas préparés, ni par les mentors, ni par les stagiaires ;
- **ne mobilisent pas l'ensemble des outils** relatifs au tutorat et au mentorat pour accompagner et guider les stagiaires, puisque les conceptions spontanées de la transmission du métier enseignant s'appuient **majoritairement sur une logique de soutien**

**émotionnel, de validation et de description**, s'inscrivant dans une **démarche d'accompagnement et d'aide basée sur l'expérience enseignante** ;

- ont **tendance à focaliser l'attention sur l'expérience** enseignante des mentor-es ;
- cantonnent majoritairement les protagonistes dans **des dimensions de restitution et de description de l'expérience** et de la pratique enseignante ;
- indique **l'absence d'explicitation des gestes et de la pensée enseignante qui restent intériorisés ou fossilisés chez les mentor-es** ;
- propose la **prédominance des postures d'empereur et de conseiller** ou de collègue ;
- **génèrent peu de réflexivité « ancrée »** au sens de Schneuwly (2012, p. 88), **ni de médiations intériorisées au sens vygotskien**.

### **Caractéristiques liées aux derniers entretiens (Temps 3)**

Suivant la même logique que la partie précédente, voici la synthèse des caractéristiques liées aux derniers entretiens. Ainsi, en fin de formation, les entretiens réalisés au temps 3 indiquent que les mentor-es...

- mènent leur **entretien à froid** ;
- ont pu **anticiper les relances** (dans le cadre des collectives MCS), **en regard des objectifs** de formation à entraîner avec les stagiaires ;
- ont **anticipé les focales d'attention durant les médiations langagières**, ce qui permet de préparer l'entretien suivant, générant une **perspective dynamique inhérente à la double médiation** (Vygotskij, 1934/1997) **favorisant l'appropriation et l'usage des outils par les stagiaires** ;
- **endossent la posture d'initiateur de manière récurrente en plus des trois autres** ;
- **diminuent la sollicitation des opérations émotionnelles et des savoirs issus de la pratique** et de l'expérience ;
- **augmentent l'utilisation des savoirs à enseigner, des savoirs académiques, simultanément avec les opérations intermédiaires et complexes (1 et 2)**, ce qui leur permet de mobiliser davantage les **dimensions d'analyse, de régulation et de décentration de soi** ;



- ont **pris conscience de l'ensemble des outils liés aux postures de tutorat et de mentorat, tenant compte des semestres de formation des stagiaires** (progression dans leur formation) ;
- focalisent **l'attention des étudiant-es sur les apprentissages des élèves, soutenant les habiletés d'enseignement des novices** en les **accompagnant** et en les **guidant de manière ciblée et déterminée**, rendant accessibles des gestes professionnels difficilement appréhendables de manière autonome par les novices ;
- se distancient de leur double casquette enseignante-PF (mise en abyme) pour endosser celle de mentor-e en tant que telle, en parvenant à **déplier et à défossiliser volontairement leur pensée enseignante pour la rendre accessible aux novices** ;
- ont **pris conscience de l'importance des médiations langières à proposer dans les activités partagées avec leur stagiaire** (interpsychique – Vygotskij, 1934/1997), en vue de les accompagner et de les **guider vers un usage volontaire et autonome de ces médiations par les stagiaires** (intrapyschique – Vygotskij, 1934/1997) ;
- **augmentent le soutien de la réflexion des stagiaires** sur « une réflexivité profondément ancrée dans les technologies de la profession » (Schneuwly, 2012, p. 88) en traitant notamment dans les **échanges langagiers de savoirs académiques, d'apprentissages et en mobilisant par exemples des opérations exotopiques** dans les échanges.

Pour terminer, l'évolution entre les temps 1 et 3 signale que la double médiation préconisée par Vygostkij se révèle également soutenante en termes de transformation réflexive chez les mentor-es au fil du temps. En effet, les activités collectives itératives dédiées à l'analyse des entretiens, suivies de temps individuels jalonnant le dispositif de formation (cf. fig. 4a.) créent une différence en termes d'augmentation de la mobilisation d'opérations de pensée de haut niveau de réflexion (opérations complexes 1 et 2). Ce constat est également valable pour les savoirs à enseigner et académiques, ainsi que pour les postures de tutorat chez les mentor-es. Afin de rendre cette évolution encore plus accessible, les différentes caractéristiques sont présentées dans le tableau 16 (comparatif entre T1 et T3).

## Indices de développement des mentor·es durant le dispositif de formation MCS

Comme déjà annoncé, cette étude met en évidence des indices de développement chez les participant·es, au sens vygotkien, par l'appropriation volontaire de nouveaux savoirs théoriques relatifs au mentorat. Cela signifie qu'au terme de la formation, les PFs sont capables de faire usage de manière consciente d'une majorité d'outils liés au travail de transmission du métier enseignant.

Par ailleurs, le dispositif MCS offre plusieurs occasions de rendre accessibles des traces de pratiques d'accompagnement et de guidage au fil du temps (cf. fig. 4). Ces traces témoignent de l'évolution des participant·es. Le tableau 16 reprend synthétiquement les caractéristiques de ce développement identifié chez les mentor·es entre les temps 1 et 3. Les éléments inscrits dans la colonne de gauche indiquent les dimensions auxquelles sont associés ces indices. Concernant les stagiaires et comme largement exposé dans l'ouvrage, des traces de leur développement sont également accessibles au travers des analyses de leurs tours de parole, en particulier dans les temps 3. Cependant, le tableau ci-après se focalise uniquement sur l'évolution des PFs, sujets prioritaires de la présente étude.

**Tableau 16. Évolution des dimensions relatives au tutorat/mentorat entre les temps 1 et 3 (entretiens et synthèses)**

Dimensions	Caractéristiques issues des temps 1	Caractéristiques issues des temps 3
Mener des entretiens	Entretiens menés à chaud. Menés spontanément sans préparation particulière.	Entretiens à froid. Changements dans l'organisation des entretiens menés selon des thématiques, par exemple objectifs de formation selon le semestre. Anticipation écrite des relances.
Conceptions et croyances tutorat/mentorat	Focalisées sur le soutien émotionnel. Perspective d'accompagnement et d'encouragement.	Focalisées sur le soutien émotionnel et sur le développement réflexif des stagiaires. Perspective d'accompagnement, d'encouragement et de guidage. Demande aux stagiaires de rédaction de compte-rendu des entretiens.

Tableau 16. **Continued**

<b>Dimensions</b>	<b>Caractéristiques issues des temps 1</b>	<b>Caractéristiques issues des temps 3</b>
Mise en abyme des deux fonctions enseignante et mentorat	Rapport prioritaire à l'expérience et à la pratique enseignante des mentors présent dans les échanges. Expert enseignant.	De la gestion de la classe aux apprentissages des élèves. Prises de conscience des deux casquettes à distinguer : enseignant et mentor. Dénaturaliser les gestes et déplier sa pensée d'enseignant pour la rendre accessible au novice. Expert enseignant vers expertise de mentor, prise en compte des savoirs liés au mentorat. Dimensions liées à la transmission d'un métier à autrui.
Centration attention	Dimensions visibles.	Dimensions invisibles, focales sur les apprentissages des élèves. Conservation dans une moindre mesure des dimensions visibles, sous forme de faits. Analyse de la pratique avec les lunettes théoriques : savoirs de la formation au tutorat/mentorat.
Savoirs	Mobilisation majoritaire des savoirs à enseigner et ceux issus de l'expérience.	Mobilisation des savoirs académiques, à enseigner, et dans une moindre mesure ceux issus de l'expérience enseignante, et encore plus faiblement les savoirs institutionnels.
Opérations	Affectives. Simples. Intermédiaires.	Simples. Intermédiaires. Complexes 1. Complexes 2. Affectives.
Postures de tutorat/mentorat	Empereur. Conseil-collègue. Encourageur-Soutien.	Initiateur. Empereur. Conseil-collègue. Encourageur-Soutien.

Ainsi, les **premiers entretiens** débutent par la mobilisation d'outils focalisant l'attention sur les **ressentis et les éléments visibles** de l'enseignement. Ils sont **réalisés à chaud**, directement à la suite de l'observation et ne sont **pas spécifiquement préparés, ni par les mentors, ni**

**pas les stagiaires.** Dans la continuité de la littérature<sup>88</sup>, l'analyse de ces premiers échanges démontre que les **conceptions spontanées du travail de tuteur** s'appuient majoritairement sur une **logique de soutien émotionnel**, de **validation**, de **restitution et de description** (cf. fig. 5), s'inscrivant dans une démarche **d'accompagnement et d'aide basée sur l'expérience enseignante** (fig. 6 et 6d) des praticiennes formatrices et praticiens formateurs. Ces constats rejoignent ceux exposés par Baudrit (2011), Chaliès *et al.* (2009) et Hudson (2016).

La colonne située à droite du tableau 16 illustre l'évolution de la mobilisation et de l'usage d'outils complémentaires dans les entretiens issus des temps 3. Ces derniers **sont menés à froid**, des **focales sont fournies en amont pour anticiper les échanges**, la **posture d'initiateur est endossée de manière récurrente en plus des trois autres**. Le fait de fournir volontairement des **focales d'attention** soutient également les mentor-es à anticiper l'entretien suivant, **générant une perspective dynamique inhérente à la double médiation** (Vygotskij, 1934/1997). Concernant cette question, les tuteurs signalent dans leurs synthèses l'utilité **d'anticiper les relances dans le cadre des groupes MCS pour ne pas perdre de vue les objectifs de formation à entraîner avec les stagiaires** durant les médiations langagières suivantes. De manière analogue, il est demandé aux stagiaires d'anticiper certaines relances en classe en fonction des objectifs d'apprentissage visés pour les élèves. L'extrait de synthèse suivant illustre cette thématique. Pour le soutien de la lecture, l'un des objectifs de formation (surligné en gras) s'articule aux apports de l'institution et du terrain :

J'avais invité ma stagiaire à venir m'observer enseigner pour **travailler l'utilité des préparations**. Pour cette leçon, j'avais préparé une fiche formative sur le comparatif en allemand, pour un groupe de 9<sup>ème</sup>. Cette fiche faisait appel à différents processus d'apprentissage, comme les cognitifs pour des exercices d'application de la règle, en faisant écrire des phrases sur un schéma donné, et les métacognitifs, par des questions telles que « à quoi dois-tu faire attention pour faire cet exercice ? » et « où peux-tu trouver de l'information pour t'aider à faire cet exercice ? », etc. Lors de cette visite, je lui ai demandé en amont de faire **une analyse de l'objet d'apprentissage du cours, pour reprendre un peu le tout avec elle, mais aussi pour la forcer à faire des liens avec ce qui avait été vu à la HEP** (PF9 – extrait synthèse 2, fin de formation).

<sup>88</sup> Notamment, Baudrit (2011) ; Boudreau (2001) ; Chaliès (2016) ; Chaliès *et al.* (2009) ; Feiman-Nemser et Buchmann (1987) ; Hennissen *et al.* (2008) ; Orland-Barak et Klein (2005) ; Pajak (2001) ; Timperley (2011) ; etc.

## Synthèse relevant les effets du dispositif MCS sur les mentor·es en formation

Dans la continuité des résultats exposés et des travaux relatifs à la transmission du métier enseignant, notamment Baudrit (2011), Chaliès *et al.* (2009), Hennissen *et al.* (2008) ou encore Timperley (2001, 2011), les prises de conscience générées par la double médiation liée aux activités collectives et aux moments individuels offerts dans le dispositif MCS encouragent les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs à :

- **clarifier la finalité de l’entretien** et ses modalités de déroulement ;
- clarifier en termes de communication les **points forts et les éléments à améliorer** des leçons observées, **vérifier et négocier le partage de ces éléments** entre protagonistes ;
- clarifier de manière explicite les **caractéristiques des objets enseignés, des objectifs d’apprentissage visés et discuter des erreurs potentielles inhérentes aux obstacles** liés aux notions ou objets enseignés ;
- s’assurer **que les relances des mentor·es étayent également les effets de l’enseignement sur les apprentissages et le développement des élèves**, afin de favoriser notamment la compréhension, l’analyse et l’auto-régulation des élèves ;
- **discuter avec les stagiaires de leurs interactions avec les élèves**, et dans quelle mesure ces **dernières favorisent ou non les apprentissages**, favorisent ou non un **climat de classe constructif** ;
- s’assurer que **les conseils ou pistes proposés sont étayés par des faits** observés ;
- discuter et **clarifier les raisons qui guident les gestes**, attitudes et activités enseignantes des stagiaires ;
- **distinguer les mises en abîme/abyme liées aux différentes casquettes** professionnelles appartenant aux enseignants/mentor·es et **déplier la pensée enseignante**.

## Transmettre le métier enseignant dans une perspective vygotkienne

L’anticipation de la mise en œuvre des médiations langagières par les PFs et la construction culturelle d’un modèle de formation plaçant

l'attention des novices sur les apprentissages des élèves demandent en amont l'organisation et la projection d'un accompagnement et d'un guidage conscient de la part des mentor-es (De Simone, 2021b). Comme les résultats issus des premiers entretiens le mettent en évidence, le seul fait de proposer des questions aux stagiaires ne suffit pas pour générer de la réflexion sur le métier, encore faut-il anticiper les activités partagées en regard de contenus liés à la transmission du métier enseignant, afin que les protagonistes puissent faire usage des nouveaux outils mobilisés dans les médiations langagières de manière collective et individuelle. À ce propos, voici un extrait issu d'une synthèse rédigée en fin de formation, qui illustre la phase individuelle où les PFs reprennent à leur compte l'usage et les caractéristiques d'un outil de formation – dans la phase intrapsychique de la double médiation – en vue d'anticiper la mise en œuvre de l'entretien suivant.

Lors de ma préparation de l'entretien T3, j'ai **repris différents documents distribués lors de nos séances MCS : Timperley, scénario didactique, processus d'apprentissage. Et j'ai réfléchi à comment utiliser ces apports de la formation pour mon entretien**, j'ai commencé par tenter de compléter le tableau des incontournables de Timperley, ensuite, **j'ai sélectionné quelques** questions qui me semblaient pertinentes par rapport à ce que je voulais voir avec ma stagiaire. Enfin, **j'ai réfléchi aux processus d'apprentissage mobilisés lors de la leçon, je les ai notés, et exposés à ma stagiaire [...]** je suis persuadée **qu'un entretien préparé est beaucoup plus formateur pour le stagiaire qui doit réfléchir à des questions posées par le PF, questions qui ont aussi été pensées.** En outre, **l'entretien aide le stagiaire à analyser sa propre pratique, grâce justement à ces questions posées à l'avance** (PF8 – extrait synthèse 2, fin de formation).

Ainsi, en fin de formation, les participant-es convoquent de manière autonome des apports théoriques abordés dans les séances collectives, afin de clarifier la manière dont ces outils peuvent être mobilisés dans les futures médiations langagières à mener avec les stagiaires. La figure 22 illustre les derniers échanges du duo 8 reprenant ce que la praticienne expose dans l'extrait ci-dessus. Dans ces échanges, elle focalise l'attention de la stagiaire sur un apport de la formation en institution lié à un savoir académique : la taxonomie cognitive d'Anderson et Krathwohl (2001). Cette focalisation amène ensuite l'étudiante à évoquer la métacognition dans le tour de parole 22, dimension qui était peu mobilisée durant les premiers entretiens.

Tours de parole (TP)	Contenus
05.0 (T3-PF8)	pour chaque tâche de trouver, ce que t'attends des élèves par <b>rapport à la taxonomie d'Anderson ?</b> [...].
08.0 (T3-ST8)	(coupe) j'avais changé l'ordre de mes exercices dans le dossier parce que ça allait mieux dans l'autre sens <b>par rapport à la taxonomie...</b>
09.0 (T3-PF8)	Ouai, donc heu... Donc ça c'est chouette que tu voies heu...
10.0 (T3-ST8)	Ouai, non c'est utile, c'est du boulot... mais...
11.0 (T3-PF8)	ouai, que tu voies un intérêt là-dedans.
12.0 (T3-ST8)	c'est utile.
13.0 (T3-PF8)	alors ouai c'est clair, c'est du boulot. Hein... <b>mais ça te permet de... enfin... je sais pas, qu'est-ce que ça t'a permis de ... à part de savoir tel exercice est mieux placé à tel moment de ta séquence, heu... qu'est-ce que ça permet justement aussi de faire ça ?</b>
14.0 (T3-ST8)	<b>Même pour les élèves, ça montre aussi plus clairement, je trouve, le développement</b> , enfin... comment dire... c'est un peu comme des niveaux dans un jeu, où ils doivent <b>débloquer un niveau, des capacités de tel niveau pour aller au niveau d'après.</b> [...].
18.0 (T3-ST8)	Et je pense que du coup pour les élèves, <b>c'est aussi un bon moyen de faire du sens</b> et de trouver les choses qui bloquent en fait, les endroits où...
19.0 (T3-PF8)	Ouai.
20.0 (T3-ST8)	... ils ont plus de peine que d'autres, et dans les corrections aussi, c'est plus facile je trouve.
21.0 (T3-PF8)	<b>Pourquoi ?</b>
22.0 (T3-ST8)	Ben parce que du coup, tu passes vraiment d'une chose à l'autre, et à chaque fois <b>tu vas dans le plus complexe</b> et heu... ben justement <b>t'arrives à cibler les élèves qui ont de la peine à tel niveau et qui du coup auraient besoin de plus de temps ou plus de travail</b> pour heu..., pour pouvoir passer au niveau d'après. [...] et après je pense aussi que <b>la reformulation, la métacognition, c'est aussi une bonne façon de voir qu'est-ce qui bloque chez l'élève.</b> Pis après, ben si nécessaire, utiliser peut-être, préparer des fiches supplémentaires d'exercices pour qu'il puisse s'entraîner s'il a de la peine, c'est juste qu'il a pas encore compris maintenant, mais il sait que s'il s'entraîne ça va aller [...].

**Figure 22.** Extrait issu du duo 8 illustrant la mobilisation de savoirs académiques par stagiaire durant le T3

Légende : T3, pour temps 3 ; PF, pour mentor ; ST, pour stagiaire

Ainsi, à partir de l'approche vygotkienne, le développement des mentor-es passe par l'intériorisation des médiations collectives sous forme d'usage conscient et volontaire des différentes caractéristiques des savoirs liés au tutorat, pour guider les stagiaires du registre de l'expérience vers celui de la prise en compte des effets de la pratique enseignante sur les apprentissages des élèves. Par mise en abyme, les éléments issus de la synthèse de PF8 et ceux issus de la figure 22 exposent comment la praticienne formatrice organise des activités partagées pour soutenir l'étudiante dans l'appropriation et l'usage des outils discutés durant les MCS (notamment les processus cognitifs et métacognitifs).

Au fil du temps, les mentor-es sont donc passé-es d'un guidage essentiellement focalisé sur la gestion du visible à un guidage interrogeant également les éléments non visibles de l'enseignement soutenant le développement de la réflexion des novices sur l'activité enseignante (fig. 13). Dans la dernière boucle, les formatrices et formateurs accompagnent les étudiant-es autour de critères spécifiques du semestre, liés aux objectifs de formation, en les guidant vers l'appropriation et l'usage de savoirs proposés dans un contexte en alternance. Ces dimensions traduisent en partie la didactisation nécessaire à la transmission du métier à autrui.

## **Des dispositifs de formation qui soutiennent le développement des mentor-es**

Les contenus<sup>89</sup> présents dans les entretiens, les postures de tutorat revêtues et les corrélations existant entre certaines catégories impactant la réflexivité des sujets méritent un ultime point d'attention, notamment du point de vue des postures d'accompagnement et de guidage dans le contexte de la formation continue des PFs. Comme évoqué plus haut, le fait que la mobilisation des opérations complexes augmente entre les temps 1 et 3 indique que les accompagnateurs revêtent au fil du temps une posture d'initiateur au sens d'Hennissen *et al.* (2008) ou d'enquête au sens de Dewey (1916/2018). Ces postures ne sont donc pas adoptées spontanément par les formatrices et formateurs, cela exige du temps et du soutien pour qu'elles soient mobilisées au travers de médiations langagières générant des transformations qui permettront à l'individu de les intérioriser et d'en faire usage.

---

<sup>89</sup> Opérations affectives et de pensée, types de savoirs et centration de l'attention.



Les résultats exposés dans cet ouvrage militent donc pour des dispositifs de qualité visant l'appropriation et l'usage volontaire des caractéristiques issues des derniers échanges discursifs (T3). Pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire de demander aux formé·es de travailler sur des traces réelles issues de leur activité à différents moments du cursus. L'analyse de ces traces devraient l'être à l'aune des savoirs et des connaissances issues des recherches récentes sur la transmission du métier enseignant en alternance.

Nous l'avons vu, les analyses collectives menées de manière itérative participent à soutenir les prises de conscience des formé·es. Cette répétition des analyses soutient donc l'appropriation des savoirs dans le temps. Par ailleurs, cette étude l'a démontré, un dispositif de formation tenant compte de la double médiation influence le changement des focales d'attention au cours du semestre. Ces résultats viennent ainsi compléter les travaux menés dans le contexte du tutorat et du mentorat notamment par Bocquillon *et al.* (2020) et Timperley (2001, 2011).

Les visées des formations destinées aux PFs devraient donc solliciter de leur part des traces réelles, ainsi que des relances qui *in fine* génèrent chez les stagiaires une réflexion ancrée au métier enseignant (Schneuwly, 2012). Des médiations langagières qui mobilisent l'ensemble des types de savoirs, et pas uniquement ceux issus de la pratique, ainsi que des opérations complexes soutenant les protagonistes dans des réflexions dialogiques entre contenus enseignés, savoirs académiques et effets des gestes ou actions professionnels sur les apprentissages des élèves.

Par ailleurs, les corrélations (très) significatives<sup>90</sup> relevées entre savoirs à enseigner, savoirs académiques, centrations de l'attention et opérations intermédiaires et complexes impliquent que les apprentissages des élèves quels qu'ils soient (didactiques et transversaux) doivent se situer au cœur des échanges discursifs entre stagiaires et mentor·es. Il est important de noter que les derniers entretiens ont été menés à froid, laissant le temps aux protagonistes de se préparer, ce qui constitue un point nodal des résultats liés aux temps 3.

Enfin, les différents constats exposés ne signifient pas que les novices n'ont plus besoin d'être soutenu·es émotionnellement. En effet, cette dimension reste directement liée à la posture « d'encourageur » (Hennissen *et al.*, 2008) et aux opérations affectives sollicitées dans les trois

---

<sup>90</sup> Voir les figures 10, 13 et 14 à ce sujet.

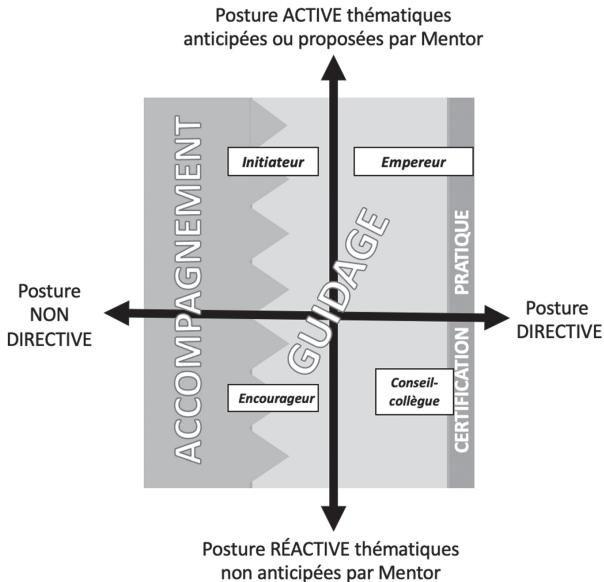
temps (fig. 8). Comme évoqué plus haut, ce soutien affectif et émotionnel se présente de manière constante au fil du temps, conjointement à la concentration sur le ressenti des stagiaires, dimension également abordée régulièrement dans les trois entretiens (fig. 7c). Dans le même ordre d'idées, il semble également important de relever que les focales d'attention posées sur les dimensions visibles constituent des gestes importants du métier enseignant. Comme les résultats l'indiquent, cette dimension portée sur les éléments directement observables se concentre prioritairement sur les savoirs issus de la pratique et de l'expérience (fig. 14 et tableau 15). Ces derniers constituent toutefois des savoirs importants à identifier en tant que « faits » lors des observations de la pratique enseignante, notamment dans la partie dédiée à la récolte de données préconisée par la perspective d'enquête (Dewey, 1916/2018). Cette dimension focalisant ainsi sur le factuel pousse les mentor-es à éviter les jugements hâtifs en situation d'observation, puisque les faits permettent d'étayer une argumentation. Ainsi, ces dimensions participent aussi à la construction d'un espace discursif commun pour interagir en confiance et pour garantir des médiations langagières respectant l'éthique dans laquelle les protagonistes collaborent, malgré des statuts différents d'expert-e et de novice.

## **Démarches d'accompagnement, de guidage et de certification dans le modèle MERID**

Les résultats indiquent également que les praticiennes formatrices et praticiens formateurs ne restent pas cantonnés dans une perspective surplombante d'un entretien à l'autre. Ces éléments sont importants à relever, dans le sens où les tenants de la perspective de la formation des adultes s'adossant notamment à la posture d'accompagnement telle que définie par Boutinet (2007), Vial et Capparros-Menaci (2007) – dichotomisant accompagnement et guidage – signalent que dans cette étude, les postures de tutorat se révèlent plus nuancées que suggéré par ces auteur-es. Ainsi, une posture de tutorat directive n'implique pas forcément le contrôle et « l'annulation de l'autre comme sujet » (Vial & Capparros-Menaci, 2007, p. 40) puisque les savoirs issus de l'expérience des protagonistes ainsi que les postures d'encourageur et de soutien émotionnel sont présents dans les échanges des différentes temporalités.

Afin de nuancer le clivage généré par certain-es auteur-es entre accompagnement et guidage, nous proposons le modèle AGUICERT

présenté sous la figure 23 qui tente d'illustrer une approche dialogique entre ces différentes perspectives. Cet acronyme constitué des trois démarches **A**ccompagnement, **G**uidage et **C**ERTification a été pensé à partir du modèle MERID identifiant les postures de tutorat selon les travaux de Hennissen *et al.* (2008). En regard de ce modèle, la démarche d'accompagnement peut se situer dans les postures actives, réactives et non directives. Le guidage s'inscrivant plutôt dans une perspective historico-culturelle se situe principalement dans les dimensions actives et directives. Cependant, il peut également se situer dans des situations réactives puisque l'expert-e, au sens vygotkien, est censé maîtriser les contenus, notamment en soutenant les novices dans la clarification des enjeux les ayant poussés à sélectionner tel savoir ou telle piste en classe.



**Figure 23.** Modèle AGUICERT à partir du modèle MERID (Hennissen *et al.*, 2008)

De manière plus spécifique et comme nous avons pu le voir dans cette étude, les démarches d'accompagnement et de guidage peuvent soutenir simultanément différents processus émotionnels, cognitifs et métacognitifs chez les novices. Dès lors, il est possible d'assumer une perspective

non directive et active situant les mentor-es dans des rôles d'initiateur et d'encourageur. À ce propos et particulièrement dans les temps 3, les relances peuvent contenir plusieurs postures telles que décrites par Hennissen *et al.* (2008). Voici un extrait pour étayer le propos :

PF1 (Tour de parole 13 du temps 3) : Personnellement, **j'ai trouvé ça très très bien que en fait, ça ne soit pas ta voix qui donne toutes les informations sur la prairie, mais chaque groupe.** Du coup, chaque groupe qui allait devant, **ça redonnait de la motivation**, c'est ça qui **était sympa**, j'ai trouvé. [...] Qu'en penses-tu ?

ST1 (Tour de parole 14 du temps 3) : Oui c'est vrai, [...] **c'était une bonne leçon, je trouve qu'ils ont appris quelque chose.** Et **c'est vrai, que j'avais pas pensé au fait que ce sont eux qui prennent plus la parole que moi... c'est un point super intéressant, je pense... à retenir pour la suite** dans des travaux de groupe.

Dans cet extrait issu du T3, les différents rôles assumés par cette praticienne formatrice ressortent. Elle passe d'un rôle et d'une démarche à l'autre. Ainsi, elle est d'abord **impératrice** lorsqu'elle affirme qu'elle « a trouvé bien » en argumentant à partir de ses observations factuelles. Elle endosse également le rôle **d'encourageur** par les félicitations qui sont fournies « j'ai trouvé ça très bien [...] » en justifiant leur pertinence « ça redonnait de la motivation ». Elle est également **initiatrice** lorsqu'elle relance la novice : « Qu'en penses-tu ? ». Seule la posture de conseillère est absente de ce tour de parole.

Dans ces échanges, on la voit également passer d'une démarche de guidage à celle d'accompagnement. En effet, au début du TP, elle est plutôt dans le guidage avec une posture active-directive, puisqu'elle justifie les raisons de son argumentation en fonction d'observations factuelles. Cependant, à la fin du TP, elle revient à une démarche d'accompagnement non-directive, en offrant la possibilité à la stagiaire de s'exprimer sur ce qui vient d'être évoqué, au travers de la question « qu'en penses-tu ? » qui la fait basculer dans une posture moins active que précédemment. La novice, dans le tour de parole suivant, outre le fait qu'elle se focalise sur les apprentissages des élèves, a la possibilité de clarifier sa pensée en regard des propos formulés précédemment par la formatrice sous forme de prise de conscience « c'est vrai, que j'avais pas pensé au fait que ce sont eux qui prennent plus la parole que moi... c'est un point super intéressant, je pense... à retenir pour la suite ».

Les troisièmes entretiens dévoilent que les démarches d'accompagnement et de guidage assumées par les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs ne se traduisent pas de manière clivée, mais de manière complémentaire. Il semble donc qu'une porosité puisse exister entre ces deux perspectives, illustrée par la figure 23. Les triangles relient « accompagnement et guidage » dans la partie gauche du schéma et constituent une forme de passage perméable à certaines conditions. Par conséquent, ces deux démarches devraient être considérées dialectiquement, puisque les rôles revêtus par les mentor-es peuvent se moduler dans un même tour de parole. À ce propos, les résultats exposés soulignent que lorsque les formatrices et formateurs ont pris le temps de préparer leur entretien, les rôles endossés sont plus variés (cf. tableau 16) et ils se placent dans un rapport dialectique entre les différentes démarches et postures de tutorat. Les approches mobilisées pour accompagner et guider les novices devraient donc être réalisées en fonction d'objectifs de formation à entraîner et non en regard d'une préférence idéologique (Bocquillon *et al.*, 2020) sur ce que devrait être le tutorat dans le contexte d'une formation des adultes (De Simone, 2021b).

La dernière dimension située à droite de la figure 23 nommée « certification du stage » mobiliserait plutôt la posture d'empereur puisque soutenue par une démarche directive en regard d'objectifs atteints ou non à la fin du semestre ou de l'année de formation des stagiaires. Lors de cette étape, les formatrices et formateurs assument plutôt une posture asymétrique de validation (ou non) de la pratique des stagiaires.



## Perspectives

Au fil du temps, les PFs engagé-es dans le dispositif de formation changent leur manière de travailler et testent de nouvelles pistes d'accompagnement et de guidage. Ces pistes ont été discutées en séances collectives dans lesquelles les échanges discursifs menés avec les stagiaires ont été analysés et explicités. Les synthèses fournissent également des indices liés à la réflexion des participant-es dans leur fonction de tutorat et de mentorat. Ainsi, et nous appuyant sur les constats exposés dans la présente contribution, il est légitime d'affirmer que le dispositif des *Mentoring Conversation Studies*, par son côté itératif et la mobilisation de la double médiation vygotkienne, favorise le développement des praticiennes formatrices et praticiens formateurs. Dans cette perspective, les dispositifs de formation devraient prendre en compte la question nodale des caractéristiques soutenant la dimension transformatrice des médiations langagières dans les entretiens entre mentor-e et stagiaire.

### **Soutien de la formation continue des mentor-es vis-à-vis de leur casquette enseignante**

Une question reste ouverte, celle de la pérennité des effets de formation sur les pratiques de mentorat, notamment lorsque l'agenda multiple enseignant occupe le devant de la scène. Ce point est lié aux contextes de formation des PFs, évoqués en introduction, reprenant également les réticences à occuper cette fonction (Baudrit, 2011 ; Hennissen *et al.*, 2008 ; Hudson, 2016). Ainsi, la question des priorités privilégiées dans les activités professionnelles quotidiennes des mentor-es s'articule inéluçablement à l'agenda multiple enseignant (Feinman-Nemser, 2003). Cette réalité fournit une hypothèse plausible quant à l'obstacle relevé par les participant-es à mener des entretiens à froid de manière régulière. Anticiper un entretien de manière consciente et volontaire passerait donc au second plan, les autres activités enseignantes se profilant comme prioritaires sur la fonction de mentorat.

La question de la formation continue au tutorat rencontre donc des écueils en termes de temps à disposition et de priorisation dans les cahiers des charges. Or, les enjeux qui influencent cette fonction se révèlent précisément en lien avec la nécessité de réaliser une mise en abîme entre les différentes casquettes assumées par les mentor·es (De Simone, 2021b). Cette question s'illustre notamment par le fait de pouvoir formuler des objectifs explicites vis-à-vis des PFs en formation, puis ceux adressés aux novices qui ne doivent pas être confondus avec les objectifs d'apprentissage destinés aux élèves (De Simone, 2016). Dans cette perspective, la formation continue fournit des occasions de développement de connaissances et de suspension de l'action pour un temps au service de la réflexion (Beckers, 2007). Ces moments soutiennent l'identification des différentes fonctions liées à l'enseignement et au mentorat (De Simone, 2021b) tout en épaulant le dépliage de la pensée enseignante (Truffer Moreau, 2021). Dans ce contexte de la transmission du métier enseignant, ces dispositifs de formation représentent une garantie pour offrir aux mentor·es les ressources, les outils et le temps nécessaires afin de mobiliser des médiations langagières favorisant la réflexivité des stagiaires.

En lien avec la question de la pérennité des contenus dans le temps, les dix PFs engagées dans la présente recherche-formation étaient toutes et tous en possession du « CAS PraFo »<sup>91</sup> vaudois. Et malgré cela, lorsqu'ils ont mené leur premier entretien, tous les protagonistes sont restés sur des dimensions spontanées ne favorisant pas la réflexion ancrée des étudiant·es, indépendamment du nombre d'années d'expérience en tant que mentor·e (cf. tableau 4). Ce constat interroge donc à propos de la durée dans le temps de l'usage autonome des outils au sens vygotkien, notamment en regard du phénomène de fossilisation relatif à l'absence de remises en question collectives, au profit du multi agenda enseignant.

## **Formation continue des mentor·es face aux enjeux de certification de la pratique des novices**

En regard des obstacles liés aux priorités sélectionnées pour persévérer dans la formation continue au tutorat, un autre point nodal est

---

<sup>91</sup> Voir site de la HEP Vaud à ce sujet : <http://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-postgrade/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-praticien-formateur.html>.



à signaler : comment faire évoluer les conceptions à propos des enjeux liés à la transmission du métier enseignant ? Comme démontré, le fait d'être une personne enseignante expérimentée ne suffit pas à générer de la réflexion sur le métier durant un entretien avec des stagiaires. Les constats issus des entretiens initiaux le démontrent : ce n'est pas parce que les formateurs doivent organiser des feedbacks qu'ils soutiennent la réflexion des novices.

Cette étude montre que dans les temps 1, peu de relances questionnent les raisons qui justifient les choix des protagonistes. Les attitudes des stagiaires traduisent une adhésion majoritaire à tout ce qui leur est suggéré, que ce soit au primaire ou au secondaire. Ces validations de la part des novices témoignent peut-être d'une volonté de contenter les mentors, sachant que dans le canton de Vaud, ce sont eux qui certifient la pratique enseignante des stagiaires. Cette hypothèse, qui n'a pas été vérifiée auprès des sujets concernés, ne les encouragerait pas à se positionner différemment vis-à-vis des remarques et suggestions apportées par leur PF. Néanmoins, cette difficulté à ouvertement questionner les propositions des formateurs semble partagée par les novices de différents pays occidentaux. Ainsi, en Grande-Bretagne (Furlong, 2000), en France (Baudrit, 2011) ou en Australie (Hudson, 2016), les formateurs de terrain sont majoritairement considérés comme « des modèles en matière de réalisation pédagogique » (Baudrit, 2011, p. 36). Ces constats basés sur les recherches liées notamment aux enjeux de certification du stage pratique apportent une hypothèse supplémentaire, attribuant aux mentors un rôle d'évaluateur et de certification du stage, qui accentuerait la difficulté des novices à les questionner. Ce point se situe en tension avec une des visées affichées sur le site de la HEP Vaud s'appuyant notamment sur la démarche d'accompagnement telle que définie par Boutinet (2007) ou Vial et Caparros-Mencacci (2007), proposant prioritairement une relation de soutien égalitaire, ne tenant pas compte de la certification.

Ce paradoxe dans lequel se situent les PFs vaudois est représentatif des résultats relatifs aux premiers entretiens. Les échanges initiaux montrent que **les stagiaires affichent une posture plutôt soumise et asymétrique vis-à-vis des relances des mentor-es, alors que ce n'est pas du tout le cas dans les troisièmes temps où les novices ont la possibilité de mieux expliciter les raisons de leurs choix** comme suggéré par les travaux de Timperley (2011). De plus, les relances ou médiations langagières mobilisées dans les temps 3 signalent le dépassement d'une perspective dichotomique entre accompagnement et guidage. Par

conséquent, ces différents éléments renforcent la nécessité de soutenir la formation continue des mentor-es sur différentes dimensions :

- **Du point de vue institutionnel** : les visées institutionnelles concernent les institutions de formation (HEP ou université) et les établissements scolaires. Ainsi, ces derniers devraient militer pour le soutien d'une formation continue de qualité au mentorat/tutorat. Premièrement, du côté des établissements scolaires : proposer des périodes de décharge dédiées, afin de libérer du temps sur l'agenda multiple enseignant. Puis, du côté des HEPs et universités : sortir d'une perspective dichotomique dans laquelle les démarches « d'accompagnement » au sens de Vial et Caparros-Mencacci (2007) et « de guidage » à partir des travaux de Vygotskij seraient cloisonnées et étanches, puisqu'elles se traduisent de manière poreuse au travers des rôles d'initiateur, d'encourageur et d'empereur, notamment lorsque les entretiens sont menés à froid (fig. 23). Enfin, considérer les enjeux prioritaires visés par la transmission du métier enseignant : le soutien du développement de la réflexivité des stagiaires au service des apprentissages des élèves. Ou pour le dire autrement, sortir de préférences idéologiques, afin de répondre au mieux aux objectifs correspondant au mandat d'une institution de formation à l'enseignement.
- **Du point de vue épistémique** : premièrement, les enjeux liés au tutorat et au mentorat se situent dans l'articulation entre l'impact de la formation sur les pratiques d'accompagnement et de guidage avec les apports scientifiques relatifs à cette thématique. Dans cette perspective, la majorité des concepts à mobiliser sont liés à la transmission du métier enseignant, incluant les processus enseignement-apprentissage. Deuxièmement, cette dimension épistémique se place sur la question du soutien de la réflexivité des novices, ancrée dans le contexte de la transmission du métier enseignant et de la nécessaire mise en abîme liées aux multiples casquettes assumées par les mentor-es, en particulier sur l'effet des processus d'enseignement au service des apprentissages des élèves, ainsi que sur les focales d'attention préconisées par les PFs durant les échanges discursifs avec les stagiaires.
- **Du point de vue de l'innovation relative à la formation continue au mentorat** : la formation continue des mentor-es – comme le dispositif MCS – constitue un moyen innovant de réunir les professionnel-les intervenant dans la transmission du métier enseignant, en transposant les apports vygotskiens à la formation des

adultes. La loi de la double médiation, consistant à construire et à s'approprier des savoirs d'abord de manière collective sous le guidage d'un·e expert·e, puis de reprendre à son compte de manière autonome les outils afin qu'ils puissent devenir médiateurs pour chacune et chacun, se révèle particulièrement prometteuse.

- **Du point de vue de la recherche :** le dispositif de recherche-formation MCS génère de nombreuses données à analyser pour comprendre et étudier les phénomènes relatifs au travail de tuteur et de mentorat. Ce dispositif, par son côté itératif permet de récolter des traces issues du travail régulier des praticiennes formatrices et praticiens formateurs à des temporalités différentes (entretiens menés lors de différentes boucles MCS). Il génère également des données quant au travail réel effectué par les formateurs-chercheurs engagés dans le processus MCS (enregistrements audio des séances collectives durant les différentes boucles<sup>92</sup>). Enfin, les synthèses réalisées par les mentor·es à deux temps différents du dispositif constituent des apports prometteurs à analyser lors de recherches ultérieures. Ainsi, ces différentes sources constituent un ensemble riche et varié de données pouvant être analysées à différents niveaux : dans le contexte d'études pour lesquelles le dispositif de formation fournit des connaissances sur la question du mentorat, telles que celles issues du présent ouvrage ou dans le cadre de recherches visant le dispositif MCS en tant que tel, notamment sur le rôle de facilitation assumé ou non par les formateurs-chercheurs durant les séances collectives des différentes boucles.

## **Les médiations langagières au cœur de la transmission du métier enseignant en alternance**

Comme exposé dans le chapitre 6, le dispositif MCS est largement inspiré du modèle des *Lesson Studies* (LS)<sup>93</sup> issu des contextes scolaires occidentaux, ayant démontré les effets positifs générés par ce type de formations continues itératives, organisé sous forme d'activités partagées

---

<sup>92</sup> Ce corpus n'a pas encore été exploité, mais constitue des données encourageantes pour des analyses ultérieures, notamment sur les postures de tuteur revêtues par la formatrice au fil du temps.

<sup>93</sup> Modèle de l'étude collective d'une leçon, développée notamment au Japon (Miyakawa & Winslow, 2009).

entre enseignant-es au sujet de leurs conceptions et de leurs pratiques d'enseignement. Pour mémoire, le principal objectif du dispositif LS est de réunir des enseignant-es en formation continue sous la direction de chercheurs-formateurs, afin qu'ils étudient les choix à privilégier dans une leçon (notions, objectifs visés, tâches, activités, organisation, analyse de traces, etc.).

Dans cette perspective, les apprentissages des élèves sont de fait priorisés, puisque c'est bien l'effet de la leçon sur les apprentissages des élèves qui génère (ou non) des régulations de l'enseignement, en aucun cas la performance de l'enseignant-e ayant dispensé le cours. Dans cette approche, les traces récoltées sont issues du travail réel des protagonistes. Par ailleurs, la démarche d'enquête se révèle omniprésente et place les enseignant-es en situation de résolution de problème.

S'appuyant sur cette résolution de problème, transposée aux médiations langagières menées avec les stagiaires, le contexte particulier de l'analyse collective des entretiens réalisée par tous les participant-es constitue donc un support privilégié au décortilage des compétences de mentorat, pour soutenir la réflexivité des stagiaires au service des apprentissages des élèves. Cela suppose cependant que chaque sujet enregistre un entretien à différents temps de la formation, puis réalise la transcription d'un extrait en fonction de thématiques sélectionnées durant les activités partagées. Chaque passage est donc exposé au jeu de l'analyse collective, d'abord de manière interpsychique, puis de manière auto-régulée en intrapsychique.

Ainsi, cette routine itérative participe à la construction d'un climat de confiance et d'une culture commune autour de la question du mentorat, tout en favorisant l'appropriation de savoirs sur les questions de la transmission du métier enseignant en alternance. Dans cette perspective, les participant-es partagent leurs réussites, mais également leurs doutes. Les sujets réalisent que les difficultés discutées peuvent également être vécues par d'autres membres du groupe, ce qui génère du soulagement puisque la thématique évoquée devient partagée sous forme de résolution de problème collective. Les formations destinées aux PFs devraient donc exploiter les questions posées entre pairs et expert du mentorat. Par conséquent, cette perspective suppose en corollaire de la part de la formatrice-chercheuse ou du formateur-chercheur d'assumer de façon dialectique différentes démarches d'accompagnement et de guidage pour faciliter les échanges collectifs entre protagonistes engagés dans la formation. La maîtrise des contenus liés au mentorat par les intervenant-es

devrait également constituer une prérogative. À ce propos, dans la perspective vygotskienne, le fait de présenter des savoirs à certains moments du processus se révèle légitime sans que cette dimension n'annihile la perspective des participant-es puisque ces apports sont liés aux outils de la profession. Par ailleurs et en fonction des thématiques abordées dans les activités partagées, des savoirs du métier peuvent également être proposés par les mentor-es en formation (De Simone, 2021b).

Les résultats exposés dans ce volume proposent des pistes d'action pour la mise en œuvre de dispositifs de formation au mentorat se hissant au-delà du débat stérile entre la mobilisation de pédagogies attentistes ou interventionnistes dans le contexte de la formation des adultes. Cet ouvrage milite plutôt pour la mise en place de formations focalisant la réflexion des mentor-es au cœur du métier, ne se situant pas uniquement sur le lieu de stage. Ou pour le dire autrement, les résultats penchent vers des formations soutenant une articulation dialectique entre les pratiques enseignantes intériorisées, les apports de la formation en institution et la manière dont ces différentes dimensions sont explicitées et analysées durant les entretiens au travers des médiations langagières collectives.

Si l'objectif de la transmission du métier en alternance est de soutenir le développement de la réflexivité des futur-es enseignant-es, cette visée milite pour la création de formations continues au mentorat mobilisant les caractéristiques issues des entretiens réalisés durant le temps 3, puisque ces types d'échanges soutiennent la réflexion des stagiaires ancrée dans le métier. Par ailleurs, la prise en compte de ces dimensions concerne également les intervenants en institution (HEP et université). Dans cette perspective, il serait prometteur de réunir les formateurs de terrain et d'institution dans un dispositif offrant des opportunités d'analyses collectives des médiations langagières menées avec les étudiant-es. Ainsi, la partie collective de la double médiation dédiée aux activités partagées, telles que l'analyse et l'explicitation liées aux dimensions abordées dans les échanges avec les novices, soutiendrait une forme d'alternance intégrative chez les sujets. En effet, une collaboration organisée de manière régulière et répétée entre terrain et institution permet de jeter des ponts entre les deux lieux de formation et d'améliorer les visées de cette forme d'alternance (Balslev, 2021 ; Golhen, 2005). Ainsi, les protagonistes pourraient échanger autour d'un objectif commun : soutenir la réflexivité des stagiaires en mobilisant les caractéristiques qui la favorisent.

Pour terminer, les médiations telles que définies par Vygotskij se traduisent le plus fréquemment par ce que Bronckart nomme « le médium verbal » (2004, p. 18) permettant de communiquer la pensée au travers du langage. Cette étude a mis en exergue le fait que la transmission du métier enseignant se déploie au travers de médiations langagières ne portant pas uniquement sur des trucs et astuces du métier. La comparaison entre les contenus des entretiens menés au temps 1 et au temps 3 le met en évidence, c'est seulement à certaines conditions que ces médiations deviennent transformatrices, pour provoquer le développement des sujets adultes.

## **ANNEXES**





## **Annexe 1**

### **Décision 159 relative au statut des PraFos vaudois (2017) – retranscription du document original**

<p><b>Statut des praticiens formateurs (Prafos) dans les établissements partenaires de formation</b></p>
--

#### **DECISION N° 159**

##### ***Vu***

la loi du 12 décembre 2007 sur la Haute Ecole pédagogique vaudoise (LHEP); la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (LEO) ;

le règlement du 3 juin 2009 d'application de la loi sur la Haute Ecole pédagogique  
vaudoise (RLHEP) ;

le règlement du 2 juillet 2012 d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (RLEO) ;

Les conditions liées à l'exercice de la tâche de praticien formateur sont réglées selon les modalités ci-dessous.

Praticiens formateurs reconnus (art. 45 RLHEP)

Pour être reconnu comme praticien formateur, celui-ci doit :

être porteur d'un titre l'autorisant à enseigner dans un secteur correspondant au titre visé par l'étudiant ;

justifier d'une formation spécifique certifiée de praticien formateur ;

en principe, exercer une activité d'enseignement au moins à un taux de 50 %, décharges non comprises.

## Praticiens formateurs suppléants ou en formation

- <sup>1</sup> Si le nombre de praticiens formateurs disponibles ne satisfait pas les besoins selon l'art. 47 RLHEP, des stagiaires peuvent être attribués à des praticiens formateurs suppléants.
- <sup>2</sup> Par praticien formateur suppléant, on entend un praticien formateur qui ne dispose pas encore du CAS (certificate of advanced studies) de praticien formateur de la HEP Vaud ou d'un titre jugé équivalent et qui n'est pas en cours de formation au sens de l'al. 4 ci-dessous.
- <sup>3</sup> Lors de son entrée en fonction, le praticien formateur suppléant doit impérativement suivre le module 1 du CAS pour autant que le délai d'inscription ne soit pas échu. Par la suite, il doit entreprendre le CAS complet, dans un délai de 2 ans après son entrée en fonction.
- <sup>4</sup> Dès qu'il entreprend le CAS complet, le CAS par VAE (validation des acquis d'expérience) ou une formation jugée équivalente, le praticien formateur est réputé être en formation.

## Procédure de désignation

- <sup>1</sup> Conformément aux art. 45, 46 *et* 47 RLHEP, le directeur d'établissement établit pour chaque rentrée scolaire annuelle une liste des praticiens formateurs qu'il propose dans la plateforme numérique mise à disposition par la HEP. Il veille à proposer, dans cette liste, tous les praticiens formateurs de son établissement qui sont en formation, au sens de l'art. 2 al. 4.
- <sup>2</sup> Il confirme cette liste au semestre, sous réserve de circonstances exceptionnelles (congé semestriel, maternité, etc.).
- <sup>3</sup> La HEP attribue les étudiants aux praticiens formateurs, sous réserve de certaines situations particulières (par exemple : échec définitif au CAS, prestations avérées insuffisantes ou surplus de praticiens formateurs proposés en regard des besoins).
- <sup>4</sup> Les services employeurs concernés désignent les praticiens formateurs, puis octroient la décharge et l'indemnité selon les principes définis ci-après.
- <sup>5</sup> En cas de nombre insuffisant de praticiens formateurs proposés (y compris praticiens formateurs suppléants), en regard des besoins, le directeur d'établissement est invité à proposer des praticiens formateurs supplémentaires qui ne peuvent être engagés que sur une base volontaire et dans le respect des conditions statutaires.

- <sup>6</sup> Les praticiens formateurs ont accès, sur demande, aux données de la plateforme numérique dévolue aux placements en stage qui les concernent.

### **Nombre de stagiaires par praticien formateur**

- <sup>1</sup> Sur la base des dispositions prévues par les différents plans d'études, la HEP attribue des stages de différents types:

- **stage A** : l'étudiant accomplit son stage dans des classes tenues par le praticien formateur, voire à titre exceptionnel et pour quelques périodes, sous la responsabilité pédagogique du praticien formateur dans des classes tenues par d'autres enseignants qui ont donné leur accord;
- **stage B** : l'étudiant accomplit son stage en responsabilité, engagé par l'autorité idoine en tant que maître stagiaire ou maître en formation, sous la responsabilité pédagogique d'un praticien formateur.

- <sup>2</sup> Un praticien formateur suit chaque semestre deux stagiaires A ou B, sous réserve des alinéas ci-dessous.

- <sup>3</sup> Un praticien formateur ne suit qu'un seul stagiaire si celui-ci est un stagiaire de troisième année du *Bachelor of arts pour l'enseignement au degré préscolaire et au degré primaire*.

- <sup>4</sup> Pour des raisons organisationnelles ou par manque d'étudiants, la HEP peut n'attribuer qu'un seul stagiaire A ou B ou n'attribuer aucun stagiaire au praticien formateur.

A la demande du praticien formateur et avec l'accord de l'autorité d'engagement, la HEP peut, durant deux ans maximum, ne lui attribuer qu'un seul stagiaire A ou B. Cette limite temporelle ne s'applique pas au domaine de la pédagogie spécialisée.

- <sup>6</sup> Si les besoins le justifient sur demande de l'autorité d'engagement et avec l'accord du praticien formateur, la HEP peut attribuer à un praticien formateur expérimenté plus de deux stagiaires B jusqu'à concurrence de 8 et tout en tenant compte de l'art. 1 let. c. Cette situation particulière doit être limitée dans le temps.

## Décharges d'enseignement annuelles

- <sup>1</sup> Les règles ci-dessous s'appliquent aux praticiens formateurs reconnus et aux praticiens formateurs suppléants ou en formation au sens de l'art. 2.
- <sup>2</sup> Une décharge d'enseignement de deux périodes hebdomadaires est accordée annuellement aux praticiens formateurs qui suivent le nombre de stagiaires déterminé à l'art. 4 al. 2 et 3.
- <sup>3</sup> Si, selon l'art. 4 al. 4 ou pour des raisons indépendantes de la volonté du praticien formateur, le nombre de stagiaires diminue, la décharge octroyée prévue dans la répartition de l'enseignement de l'année scolaire reste acquise au praticien formateur jusqu'à la fin de l'année scolaire. Toutefois, dans cette situation et pour compléter cette fonction, la direction de l'établissement peut demander au praticien formateur d'assumer une fonction de répondant pour les nouveaux enseignants, les remplaçants ou pour l'accompagnement des enseignants en difficulté. En concertation avec la direction de l'établissement la HEP peut également confier au praticien formateur des missions d'expertise. Avec l'accord du praticien formateur, la direction peut convenir d'autres modalités.
- <sup>4</sup> Dans le cas de l'art. 4 al. 5, la moitié de la décharge prévue est attribuée.
- <sup>5</sup> Les praticiens formateurs qui suivent plus de deux stagiaires, selon l'art. 4 al. 6, bénéficient d'un nombre de périodes de décharge égal au nombre de stagiaires qu'ils suivent.

## Indemnité mensuelle

- <sup>1</sup> Une indemnité mensuelle forfaitaire est versée aux praticiens formateurs reconnus, ou en formation au sens de l'art. 2 al. 4. Cette indemnité est également versée à ceux qui sont admis à la formation et figurent sur la liste d'attente établie par la HEP au début du stage ou dans les 30 jours qui suivent. Le Département en fixe le montant, qui sera indexé au même titre que le salaire ordinaire. L'indemnité fait l'objet des mêmes prélèvements (prestations sociales et cotisations) que le salaire, à l'exception de la cotisation à la CPEV.
- <sup>2</sup> Le praticien formateur suppléant ne reçoit aucune indemnité.
- <sup>3</sup> L'indemnité entière est servie lorsque le praticien formateur suit le nombre de stagiaires déterminés à l'art. 4 al. 2, 3, 4 et 6.

- <sup>4</sup> Une demi-indemnité est servie lorsque le praticien formateur ne suit qu'un seul stagiaire selon l'art. 4 al. 5.
- <sup>5</sup> Lorsque le praticien formateur est au bénéfice de l'art. 8 de l'Arrêté du Conseil d'État du 28 novembre 2008 relatif à la mise en œuvre de la nouvelle politique salariale de l'État, il ne reçoit aucune indemnité.

### ***Dispositions transitoires***

- <sup>1</sup> Pour les praticiens formateurs entrés en fonction avant le 1<sup>er</sup> février 2014, l'indemnité reste soumise à la CPEV.

Entrée en vigueur, abrogation et mise en œuvre

- <sup>1</sup> La présente décision entre en vigueur le 1<sup>er</sup> août 2018.
- <sup>2</sup> Elle abroge et remplace la décision n° 117 de la Cheffe du DFJC du 8 juillet 2009 et son avenant du 23 mars 2011.
- <sup>3</sup> La Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), la Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP) et le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAP) sont chargés de la mise en œuvre de cette décision en collaboration avec la Haute école pédagogique du Canton de Vaud.

Lausanne, le 29.6.17. Anne-Catherine Lyon. Ministre de l'enseignement et de la formation.



Anne-Catherine Lyon



## **Annexe 2**

**Extrait de codage dans Atlas.ti – copie  
d'écran (PF1 et ST1 – Temps 1)**

**PF01 et ST01 – entretien 1**

Thèse Soraya

Documents (30)

- 1 01\_T1\_PFO1 et ST01B\_entr... 100
- 2 01\_T2\_PFO1 et ST01B\_... 122
- 3 01\_T3\_PFO1 et ST01B\_... 147
- 4 02\_T1\_PFO2 et ST02A\_... 419
- 5 02\_T2\_PFO2 et ST02A\_... 521
- 6 02\_T3\_PFO2 et ST02A\_... 571
- 7 03\_T1\_PFO3 et ST03A\_... 141
- 8 03\_T2\_PFO3 et ST03A\_... 154
- 9 03\_T3\_PFO3 et ST03A\_... 104
- 10 04\_T1\_PFO4 et ST04A\_... 163
- 11 04\_T2\_PFO4 et ST04A\_... 258
- 12 04\_T3\_PFO4 et ST04A\_... 281
- 13 05\_T1\_PFO5 et ST05B\_... 226
- 14 05\_T2\_PFO5 et ST05B\_... 223
- 15 05\_T3\_PFO5 et ST05B\_... 259
- 16 06\_T1\_PFS6 et STSAZ\_... 193
- 17 06\_T2\_PFS6 et STSAZ\_... 298
- 18 06\_T3\_PFS6 et STSAZ\_... 300
- 19 07\_T1\_PFS7 et STSAZ\_... 257
- 20 07\_T2\_PFS7 et STSAZ\_... 208
- 21 07\_T3\_PFS7 et STSAZ\_... 211
- 22 08\_T1\_PFS8 et STSAZ\_... 271
- 23 08\_T2\_PFS8 et STSAZ\_... 249
- 24 08\_T3\_PFS8 et STSAZ\_... 290
- 25 09\_T1\_PFS9 et STSB\_... 206
- 26 09\_T2\_PFS9 et STSB\_... 201
- 27 09\_T3\_PFS9 et STSB\_... 240
- 28 10\_T1\_PFS10 et STSB1\_... 243
- 29 10\_T2\_PFS10 et STSB1\_... 349
- 30 10\_T3\_PFS10 et STSB1\_... 349

Codes (3295)

Memos (4)

Networks (0)

- Document Groups (0)
- Code Groups (0)
- Memo Groups (0)
- Network Groups (0)
- Multimedia Transcripts (0)

00\_Entretien à froid

001 \*PFI \*T1

000 Filère BP\_3ème année for... 101\_T1\_1\_PFO1 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev...

0002 \*ST\_1 \*T\_1 00\_PFO1 et ST01B\_1 24\_PF\_SPEPrExp\_ressenti\_v...

101\_T1\_2\_ST01B1 16\_ST\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 43\_PF\_Posture\_Initiateur expl...

22\_PF\_Conceptions-croyance... 101\_T1\_3\_PFO1 12\_PF\_OpAffecti.Emotion...

27\_PF\_Conceptions-croyance... 101\_T1\_4\_ST01B1 14\_ST\_OPSimples\_2\_Se.souv...

15\_ST\_OPIntern\_Comprende... 101\_T1\_5\_PFO1 14\_PF\_OPSimples\_2\_Se.souv...

24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 101\_T1\_6\_ST01B1 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s...

101\_T1\_5\_PFO1 14\_PF\_OPSimples\_2\_Se.souv... 24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3...

101\_T1\_6\_ST01B1 14\_PF\_OPSimples\_2\_Se.souv... 24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3...

101\_T1\_7\_PFO1 14\_PF\_OPSimples\_2\_Se.souv... 14\_ST\_OPSimples\_2\_Se.souv... 24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v...

101\_T1\_8\_ST01B1 14\_ST\_OPSimples\_2\_Se.souv... 24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 13\_ST\_OPSimples\_1\_Transf.Ju... 24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3...

13\_ST\_OPSimples\_1\_Transf.Ju... 101\_T1\_10\_ST01B1 14\_ST\_OPSimples\_2\_Se.souv... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3...

24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 101\_T1\_11\_PFO1 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 43\_PF\_Posture\_Initiateur expl... 48\_PF\_Dépasse diemmes.FO...

101\_T1\_12\_ST01B1 14\_ST\_OPSimples\_2\_Se.souv... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 12\_ST\_OpAffecti.Emotion... 24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 35\_ST\_Centracion sur ST\_sol...

12\_PF\_OpAffecti.Emotion... 101\_T1\_13\_PFO1 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 43\_PF\_Posture\_Initiateur expl... 48\_PF\_Dépasse diemmes.FO...

101\_T1\_13\_PFO1 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 43\_PF\_Posture\_Initiateur expl... 48\_PF\_Dépasse diemmes.FO...

101\_T1\_14\_ST01B1 12\_ST\_OpAffecti.Emotion... 24\_ST\_SPEPrExp\_ressenti\_v... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3...

101\_T1\_15\_PFO1 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_PF\_SPEAc\_recherches s... 24\_ST\_Conceptions-croyance... 27\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3...

14\_ST\_OPSimples\_2\_Se.souv... 43\_PF\_Posture\_Initiateur expl... 48\_PF\_Dépasse diemmes.FO... 101\_T1\_16\_ST01B1

Thèse Soraya

Documents (30)

- 1 01\_T1\_PFO1 et ST01B\_entr... 100
- 2 01\_T2\_PFO1 et ST01B\_... 122
- 3 01\_T3\_PFO1 et ST01B\_... 147
- 4 02\_T1\_PFO2 et ST02A\_... 419
- 5 02\_T2\_PFO2 et ST02A\_... 521
- 6 02\_T3\_PFO2 et ST02A\_... 571
- 7 03\_T1\_PFO3 et ST03A\_... 141
- 8 03\_T2\_PFO3 et ST03A\_... 154
- 9 03\_T3\_PFO3 et ST03A\_... 104
- 10 04\_T1\_PFO4 et ST04A\_... 163
- 11 04\_T2\_PFO4 et ST04A\_... 258
- 12 04\_T3\_PFO4 et ST04A\_... 281
- 13 05\_T1\_PFO5 et ST05B\_... 226
- 14 05\_T2\_PFO5 et ST05B\_... 223
- 15 05\_T3\_PFO5 et ST05B\_... 259
- 16 06\_T1\_PFS6 et STSAZ\_... 193
- 17 06\_T2\_PFS6 et STSAZ\_... 298
- 18 06\_T3\_PFS6 et STSAZ\_... 300
- 19 07\_T1\_PFS7 et STSAZ\_... 257
- 20 07\_T2\_PFS7 et STSAZ\_... 208
- 21 07\_T3\_PFS7 et STSAZ\_... 211
- 22 08\_T1\_PFS8 et STSAZ\_... 271
- 23 08\_T2\_PFS8 et STSAZ\_... 249
- 24 08\_T3\_PFS8 et STSAZ\_... 290
- 25 09\_T1\_PFS9 et STSB\_... 206
- 26 09\_T2\_PFS9 et STSB\_... 201
- 27 09\_T3\_PFS9 et STSB\_... 240
- 28 10\_T1\_PFS10 et STSB1\_... 243
- 29 10\_T2\_PFS10 et STSB1\_... 349
- 30 10\_T3\_PFS10 et STSB1\_... 349

10.J (13-14-15) Avoir de base, si tu regardes, si tu commences à leur faire courir avec les corrigés du MER

16.0 (13-ST3) Ouai...

17.0 (13-PFS) Il veut beaucoup plus loin, enfin ils vont trop loin en fait, trop de vocabulaire, les tournures de phrases sont pas toujours très pertinentes non plus pour être bien comprises, donc non en général vaut mieux partir sur... alors toi tu as le droit des avoir y a pas de problème, hein

18.0 (13-ST3) Ouai bien sûr

19.0 (13-ST3) Moi je les ai, y a aucun souci tu te bases dessus, mais tu reformules les phrases, ben entraîne tu dis un truc de style heu « la modalité choisie ont pas de leur mettre par transparent le corrigé, les élèves n'ont pas pu écouter les nuances apportées par l'enseignant » parce que c'est vrai que tu leur disais ce qui était le plus important.

22.0 (13-ST3) Ouai exactement, oui.

23.0 (13-PFS) Ou est-ce qui concite là ?

24.0 (13-ST3) Ben ils peuvent pas faire deux choses en même temps, là, système 1 et 2

25.0 (13-PFS) Nan. Ça marche pas. Ils peuvent pas faire deux choses en même temps. Certains commencent à avoir cette capacité.

26.0 (13-ST3) (ri) ça me fait rire quand tu dis ça, parce que dans un de mes séminaires, on avait fini le séminaire et la prof avait mis au rétro, heu, comme quel un adage qui était faux, c'était comme quoi les élèves peuvent pas faire deux choses en même temps. Et moi je lui ai demandé « ah bon madame, on peut ? » pis, elle était là « ou, mais... » mais c'était sur la fin du cours et

Memo (20)

Documents (30)

- 1 01\_T1\_PFO1 et ST01B\_entr... 100
- 2 01\_T2\_PFO1 et ST01B\_... 122
- 3 01\_T3\_PFO1 et ST01B\_... 147
- 4 02\_T1\_PFO2 et ST02A\_... 419
- 5 02\_T2\_PFO2 et ST02A\_... 521
- 6 02\_T3\_PFO2 et ST02A\_... 571
- 7 03\_T1\_PFO3 et ST03A\_... 141
- 8 03\_T2\_PFO3 et ST03A\_... 154
- 9 03\_T3\_PFO3 et ST03A\_... 104
- 10 04\_T1\_PFO4 et ST04A\_... 163
- 11 04\_T2\_PFO4 et ST04A\_... 258
- 12 04\_T3\_PFO4 et ST04A\_... 281
- 13 05\_T1\_PFO5 et ST05B\_... 226
- 14 05\_T2\_PFO5 et ST05B\_... 223
- 15 05\_T3\_PFO5 et ST05B\_... 259
- 16 06\_T1\_PFS6 et STSAZ\_... 193
- 17 06\_T2\_PFS6 et STSAZ\_... 298
- 18 06\_T3\_PFS6 et STSAZ\_... 300
- 19 07\_T1\_PFS7 et STSAZ\_... 257
- 20 07\_T2\_PFS7 et STSAZ\_... 208
- 21 07\_T3\_PFS7 et STSAZ\_... 211
- 22 08\_T1\_PFS8 et STSAZ\_... 271
- 23 08\_T2\_PFS8 et STSAZ\_... 249
- 24 08\_T3\_PFS8 et STSAZ\_... 290
- 25 09\_T1\_PFS9 et STSB\_... 206
- 26 09\_T2\_PFS9 et STSB\_... 201
- 27 09\_T3\_PFS9 et STSB\_... 240
- 28 10\_T1\_PFS10 et STSB1\_... 243
- 29 10\_T2\_PFS10 et STSB1\_... 349
- 30 10\_T3\_PFS10 et STSB1\_... 349

J'ai pas voulu...

27.0 (13-PFS) Ça dépend lesquelles.

28.0 (13-ST3) Ben oui forcément on peut téléphoner pendant qu'on bouillie les pâtes, mais, mais après (rire)

29.0 (13-PFS) (rien)

30.0 (13-ST3) (Léonard) noter pis écouter ce que dit le prof en même temps, ils peuvent pas

31.0 (13-PFS) Ah y'en a certains, moi j'ai cette capacité, ben tu l'acquiers, enfin, tu fais pas des études universitaires sans avoir la capacité d'écouter, de synthétiser et de ressortir la prise de note en même temps.

32.0 (13-ST3)Heu oui, bon d'accord, mais là, ce que je veux dire...

33.0 (13-PFS) Tu fais plusieurs tâches, ça te fait finalement, Mais si tu écoutes toutes les pâtes, mais, mais après (rire)

34.0 (13-ST3) Ouai mais disons, que ça aide déjà si y'a une compréhension un peu.

35.0 (13-PFS) (les deux parlent en même temps) Voilà, faut avoir une compréhension du sujet de base, eux ils débattent

36.0 (13-ST3) A l'université c'est le cas alors ici ce...

37.0 (13-PFS) (rien)

38.0 (13-ST3) Donc ils peuvent pas, écouter les notes et savoir ce qu'on ça parle.

39.0 (13-PFS) Il les doivent gérer en fait toute la nouveauté du vocabulaire.

40.0 (13-ST3) l'orthographe, la syntaxe...

41.0 (13-PFS) La grammaire, il sont encore là-dedans en plus, ils savent pas prendre des notes donc ils vont pas avoir ce réflexe des abréviations, des petites phrases, des petits machins et tout qui te simplifie la vie plus tard

42.0 (13-ST3) Énormément oui

16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 101\_T3\_27\_PFS7 16\_PF\_OPIntern\_Comprende...

12\_ST\_OpAffecti.Emotion... 101\_T3\_29\_PFS7 12\_ST\_OpAffecti.Emotion...

17\_ST\_OPCompl\_2\_Secondair... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...

101\_T3\_31\_PFO1 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...

101\_T3\_32\_PFS7 14\_PF\_OPSimples\_2\_Se.souv... 15\_PF\_OPIntern\_Comprende... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...

101\_T3\_33\_PFS7 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...

101\_T3\_34\_PFS7 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...

101\_T3\_35\_PFS7 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...

101\_T3\_36\_PFS7 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...

101\_T3\_38\_PFS7 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...

101\_T3\_40\_PFS7 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...

101\_T3\_41\_PFS7 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...

16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 101\_T3\_43\_PFS7 16\_PF\_OPIntern\_Comprende... 22\_ST\_SPEAc\_recherches s... 31\_ST\_Centracion ATT\_1-2-3... 16\_PF\_OPCompl\_1\_An.Plan.Ev... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair... 16\_PF\_OPCompl\_2\_Secondair...



## Annexe 3

### questions pour soutenir l'analyse des transcriptions d'entretien

#### Éléments de contexte

*Du côté des stagiaires...*

*Classe année, contexte général*

*Planification – commentaires généraux*

*Quels objets ? Tâche ? Modalités de travail*

*Cohérence alignement curriculaire : Quels sont les objectifs spécifiques visés pour les élèves ?*

...

*Du côté des PF...*

Quelles conditions entretien à chaud ? à froid ? Profil stagiaire

Quelles sont mes visées quand je parle avec ST ?

Quels rôles en tant que PF ?

Quels processus de formation sont soutenus ?

Quels liens avec les apports de la formation des stagiaires?

...

#### Analyse entretiens – questions en vrac...

*Dans les interactions « de quoi ça parle » ? Sur quelles dimensions porte le discours ?*

*Quels liens avec la formation des stagiaires ?*

*En tant que mentor, si on ne voulait pas que le stagiaire réponde comme il l'a fait, quelles question(s) et relance(s) auraient pu être proposées, en lien avec l'intention visée, à tel moment ?*

*En tant que mentor, est-il attendu que les stagiaires devinent seul-e, parlent seul-e, fassent les demandes et les réponses, ou au contraire restent muet-tes (conceptions) ?*

*PF qui...*

- explicite ou fait deviner ce qui est à faire ou fait à la place des stagiaires (conceptions de l'enseignement-apprentissage et des postures).*
- soutient les processus de formation des stagiaires (notamment affectifs, cognitifs, métacognitifs)*
- fait émerger un ou plusieurs éléments et thématiques (types de savoirs, autres)*
- adopte différentes manières d'accompagner et de guider (postures tutorat/mentorat)*

*etc.*

## Annexe 4

### Consignes pour soutenir la rédaction des synthèses

#### **Consignes pour la synthèse PF**

*Éléments de guidage pour la rédaction de votre synthèse.*

#### A. Partir de plusieurs éléments qui se sont réellement passés

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

#### B. Pour vous guider dans la rédaction de votre synthèse :

**Qu'est-ce que j'ai appris ?** (processus d'apprentissage sous forme de schéma), racontez ce que vous avez appris, ce qui vous a permis de l'apprendre ce que vous saviez avant et que vous pensez avoir appris aujourd'hui – moment(s) déclic(s) (durant le stage avec le stagiaire, durant les échanges entre prafos et formatrice, etc). Description, d'abord, puis un récit plus analytique avec des mises en lien et mobilisation des apports utilisés et/ou présentés durant la MCS.

**Qu'est-ce qui m'a permis d'apprendre ?** Racontez ce que vous avez appris, ce qui vous a permis de l'apprendre ? Ce que vous saviez avant ? Ce qui vous a conforté dans ce que vous saviez avant ? Analyses des contenus d'entretiens « PF-stagiaire » en collectif et/ou de manière individuelle (liens entre apports en collectif et moments individuels).

**Les moments-clés durant ces apprentissages :** échanges avec le stagiaire, debriefing lors des analyses d'entretien, transcriptions, moments plus spécifiques, remarques et questions entre PF / Formatrices / Stagiaires / autres sources, etc.

**Prises de conscience en lien avec mes compétences de PraFo** (référentiel de PraFo), celles qui se sont développées et celles qui restent encore à travailler.

**Ce qui a changé dans ma manière de voir des choses :** et dans ce qui a changé ? Éléments nouveaux en termes d'apports théoriques notamment ? Qu'est-ce que ça va changer dans ce que je pense, lorsque j'accompagne la pratique enseignante des stagiaires ? Qu'est-ce que j'aimerais changer dans le futur, si c'était à refaire

**Bilan de la formation à ce stade...**

*Forme : Maximum 4 pages*

*Délai : Synthèse à envoyer à ... au plus tard le...*

## Bibliographie

- Achinstein, B. & Barrett, A. (2004). (Re)Framing classroom contexts: How new teachers and mentor views diverse learners and challenges of practices. *Teachers College Record*, 106(4), 716–746.
- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 123–138.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Balslev, K. & Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Éclairer les pratiques de formation du point de vue des discours. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation* (pp. 9–23). L'Harmattan.
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera Roa, S. & Tominska, E. (2015). Entretiens de stage : interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formation. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaut-Ciavaldini & I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation* (pp. 281–314). L'Harmattan.
- Balslev, K. (2016a) Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, 2, 12–20.
- Balslev, K. (2016b). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants? In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 155–167). Presses Universitaires de France.
- Balslev, K. (2021). Alternance. In E. Runtz-Christian & P.F. Coen (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et des enseignants* (pp. 13–15). Loisirs et pédagogie.
- Barioni, R. (2012). Formation initiale et enseignement des mathématiques : regard sur le travail de l'étudiant-stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14, 197–219.
- Barth, B.M. (2015). La psychologie culturelle de Jérôme Bruner et son impact sur la pédagogie. In J. Bruner (Ed.), *Car la culture donne forme à l'esprit* (pp. 5–12). Retz.

- Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. De Boeck.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 114–148.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, état des savoirs* (pp. 179–188). La découverte.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck.
- Ben-Peretz M. (1995). Curriculum of teacher education programs. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 543–547). Elsevier Science.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner. Un agir professionnel* (pp. 19–33). De Boeck.
- Blair, T. R. (1984). Clinical indicators of effective cooperating teachers. *Report by College of education*, ED263 064.
- Bocquillon, M. & Derobertmasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive, In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants* (pp. 83–103). PUL.
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. & Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession*, 28(2), 3–18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Bota, C. (2018). *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques*. Peter Lang, coll. Exploration.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65–84.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73–92.
- Bourdoncle R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche and Formation*, 35, 117–132.
- Bourdoncle, R., Feneyrou, R. & Hedoux, J. (2000). La différenciation des tuteurs : rôle formateur et rôle socialisateur. *Actes du 3<sup>ème</sup> congrès international de Recherche en Éducation et Formation (Cédérom)*. AECES et Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation. Structures, programmes et acteur. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard & P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 19–28). De Boeck

- Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures. Transitions. Rebonds*. PUF.
- Breithaupt, S. & Clerc-Georgy, A. (2018). L'alternance. Une rupture à repenser entre appropriation et usage des savoirs théoriques de référence. In P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais & A. Malo (Eds.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 127–149). PUQ.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Bau-douin (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133–154). De Boeck Supérieur.
- Bronckart, J.-P. (2002). Quelques remarques sur la notion de compétence. *Babylonia*, 3, 6–10.
- Bronckart, J.-P. (2004). La médiation langagière. Son statut et ses niveaux de réa-lisation. In R. Delamotte-Legrand (Ed.), *Les médiations langagières. Vol. II, Des discours aux acteurs sociaux* (pp. 11–32). PUR.
- Brossard, M. (2002). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. In M. Brossard & J. E. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (pp. 37–50). Presses universitaires de Bordeaux.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Septentrion.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 2(26), 67–82.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309–336.
- Bruner, J. S. (1991/2015). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Retz.
- Buchard, J. & Martin, D. (2017). Lesson Study... and its effects. *Hellenic Journal of Research in Education, Special issue*, 21–35.
- Bullough, R. V. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Men-tors, university supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420.
- Buyse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Mar-tineau (Eds.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 243–284). Presses universitaires d'Ottawa.
- Buyse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement profes-sionnel : quels indicateurs ?, *Questions vives*, 5(11), 225–242.
- Buyse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20–35.
- Chaliès, S. (2016). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 221–233). PUF.

- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85–129.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. & Malo, A. (2018). Quels repères pour mieux s'orienter dans les textes sur l'alternance. In P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais & A. Malo (Eds.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 1–10). PUC.
- Clénet, I. & Demol, I. N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (pp. 82–108) PUC.
- Clerc-Georgy, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité* (Thèse en sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : Que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation ? In M. Morisse & L. Lafortune (Eds.), *L'écriture réflexive, Objet de recherche et de professionnalisation* (pp. 83–106). PUC, coll. Recherche.
- Clerc-Georgy, A. & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/514>
- Clerc-Georgy, A. & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J.-P. Bernié & M. Brossard (Eds.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (pp. 281–292). PUB.
- Clerc-Georgy, A., Martin, D., Barioni, R., Breithaupt, S., Brina, M., Deschamboux, L., De Simone, S., Kappeler, G. & Pasquini, R. (2016). *Quelques éléments issus de recherches récentes sur la formation des enseignants pour penser les modalités de la formation en alternance. Réflexion collective*. HEP Vaud.
- Clerc-Georgy, A. & Clivaz, S. (2016). Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus lesson study : quel partage des savoirs ? In F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 189–207). De Boeck Supérieur.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. PUF.
- Colognesi, S., Beusaert, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires, In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants* (pp. 29–44). PUL.



- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck.
- Crasborn F., Hennissen P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499–514.
- Darling-Hammond, L. (2001). When conceptions collide: Constructing a community of inquiry for teacher education in British Columbia. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 7–21.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73–85.
- De Ketele, J.-M. (2018). Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants* (pp. 19–33). PUL.
- De Simone, S. (2016). *Alternance et formation à l'enseignement : Comment l'apprentissage du guidage des stagiaires chez les praticiens formateurs peut-il se développer dans un dispositif de type lesson study ?* (Mémoire de MAS/DESS). Université de Genève.
- De Simone, S. (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Studies (MCS). *Education et Formation*, 314. Repéré à <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- De Simone, S. (2021a). Tensions et dilemmes inhérents aux postures de tutorat. In F. Merhan, M. Frenay & E. Chachkine (Eds.), *Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage* (pp. 103–118). PUL.
- De Simone, S. (2021b). *Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des Mentoring Conversation Studies (MCS)* (Thèse de doctorat). Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:157616>
- De Simone, S. (2023). *Rapport scientifique. La transmission du métier enseignant à autrui : vers une harmonisation de la formation des praticiennes formatrices et praticiens formateurs valaisans*. HEP Valais.
- Dewey, J. (1916/2018). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Divay, S. & Legendre, F. (2014) Introduction du Dossier « La transmission du métier ». *Sociologies Open Edition Journal*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/4540>
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.N. (1975). Social Interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of social Psychology*, 5(3), 367–383.

- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. & Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle. In L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, I. Vivegnis & F. Dufour (Eds.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale enseignement* (pp. 53–72). Presses de l'Université du Québec.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF.
- Efklidès, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277–287.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3, 255–273.
- Fernandez, M. L. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393–405.
- Fernandez, M. L. & Robinson, M. (2006). Prospective Teachers. Perspectives on Micro Teaching. *Lesson Study Education*, 127(2), 203–215.
- Furlong, J. (2000). School mentor-es and university tutors: Lessons from the English experiment. *Theory into practice*, 39(1), 12–19.
- Gerard, J.-F. (2009). *Évaluer des compétences*. De Boeck.
- Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de bœuf. *Formation et profession*, 24(3), 83–86.
- Golhen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle : rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Éducation permanente*, 163, 59–70.
- Gonin, A. (2013). Modes d'articulation entre travail, recherche et formation. Entre meilleures pratiques et pratiques réflexives, peut-on orienter la formation vers le développement d'un métier? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 30, 135–155.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J. & Bergen, Th. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168–186.
- Hofstetter, R. & Lussi Borer, V. (2009). La formation des enseignants, au cœur des réformes éducatives. Controverses séculaires autour du primat des savoirs expérimentiels vs savants (fin du XVIIIe-XXe siècles). In *Éducation et révolution : actes du colloque [à propos des écrits de] Johann Heinrich Pestalozzi sur la Révolution française et sur la Méthode* (p. 117–154). Ed. Loisirs et Pédagogie.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en sciences de l'éducation en Europe. *Société suisse pour la recherche en éducation*, 22, 51–92.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation, au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants : l'exemple de la Suisse au XX<sup>e</sup> siècle. *Recherche et formation*, 60, 25–38.
- Hoffman, J.V., Wetzel Mosley, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach Khan, S. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and teacher education*, 52, 99–112.
- Hudson, P. (2016). Identifying mentors' observations for providing feedback. *Teachers and teaching*, 22(2), 219–234.
- Hugon, M. A. & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*. De Boeck Université.
- Kyriacou, C., Avramidis, E., Hoie, H., Stephens, P. & Hultgren, A. (2007). The development of student teachers' view on pupils misbehaviour during an initial teacher training program in England and Norway. *Journal of Education for Teaching*, 33(3), 293–307.
- Lafortune, L. & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Latour, B. (2011). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'actions* (pp. 130–145). PUF.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Eyrolles.
- Léontiev, A. N. & Luria, A. R. (1956). Le problème de l'enseignement et du développement dans les travaux de L.S. Vygotsky. In F. Yvon & Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 381–398). MGU.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, & P. Perrenoud (Eds), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127–144). De Boeck
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 139, 131–154.
- Leutenegger, F. (2004) Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Les formes de la signification en sciences de l'éducation* (vol. 8, pp. 271–307). De Boeck.
- Lewis, C. & Perry, R. (2015). A randomized trial of lesson study with mathematical resource kits: Analysis of impact on teachers' beliefs and learning community. In Large-scale studies in mathematics education. *Springer, Cham*, 133–158.
- Lewis, C., Perry, R. & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14.

- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking*. Routledge.
- Lussi Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Peter Lang.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne & J. Desjardins (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation* (pp. 65–78). De Boeck.
- Lussi Borer, V., Yvon, F. & Durand, M. (2015). Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. In M. Durand, V. Lussi Borer & F. Yvon (Eds.), *Introduction : Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ?* (pp. 7–29). De Boeck.
- Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in Lesson Study: an example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261–274.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467–496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Martineau, S., Vallerand, A. C., Portelance, L. & Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (Eds.), *Profession enseignante. Démarche et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61–88). CEC.
- Maubant, P. (2014). Le travail collectif enseignant : allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante. *Questions vives*, 21.
- Maubant, P. & Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 7–11.
- Mayer, R. E. (2009). Constructivism as a theory of learning versus constructivism as a prescription for instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 184–200). Routledge.
- Meirieu, P. (2006). Préfaces. In N. Bunroen, S. Sinha & D.M. Débourrou (Eds.), *Vocation enseignant – Des femmes et des hommes de tradition et de liberté*. Aide et Action.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 7–45). De Boeck.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : développer l'autoformation*. Chronique sociale.

- Mieusset, C. (2017). Les dilemmes du maître de stage. In A. Jorro, J.-M. De Ketele & F. Merhan (Eds.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 83–99). De Boeck.
- Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: Etude collective d'une leçon. *Education et Didactique*, 3(1), 77–90.
- Mohib, N. (2014). Tutorat. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 337–340). De Boeck.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 9–33). Presses de l'Université du Québec.
- Mulin, T. (2014). Posture professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 213–216). De Boeck.
- Nonnon, E. (2012). Exemples dans la transmission de savoirs professionnels pour les enseignants: malentendus et négociations du sens. *Biennale internationale de l'éducation (3–6 juillet 2012)*, Conservatoire des Arts et Métiers, Paris.
- Orland-Barak L. & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 379–402.
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a Standards-Based Environment: Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233–243.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven C. & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. De Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Pérez-Roux T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur stagiaire. *Recherche et Formation*, 55, 135–150.
- Périsset Bagnoud, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie*, 37(1), 50–67.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologies*. Folio.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Eds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83–108). PUL.

- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologique. In F. Pons & P.-A. Doudin (Eds.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (pp. 108–130). Presses de l'Université du Québec.
- Schepens A., Aelterman, A. & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interview through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457–472.
- Schneuwly, B. (2012). Praticiens réflexifs, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet. In M. Tardif, C. Borgès & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation* (pp. 73–91). De Boeck.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201–222). PUF.
- Scott, P. & Ametller, J. (2007). Teaching science in a meaningful way: Striking a balance between "opening up and closing down" classroom talk. *School Science Review*, 88(324), 77–83.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Macmillan.
- Sternberg, R. J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive*. De Boeck.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47–57.
- Sweller, J., Kirschner, P. A. & Clark, R. E. (2007). Why minimally guided teaching techniques do not work: A reply to commentaries. *Educational Psychologist*, 42(2), 115–121.
- Takahashi, A. & MacDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education* 48, 513–526.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Raison et Passions.
- Tillema, H., & Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction*, 16(6), 592–608.
- Timperley, H. (2001). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111–123.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31–40.
- Titchener, E. (1908/2018). *Manuel de psychologie*. Forgotten books.

- Truffer Moreau, I. (2021). Conception et régulation d'une formation de Praticiens-formateurs et Praticiennes-formatrices : des premiers enjeux aux perspectives nouvelles. *Formation et profession*, 29(3), 1–15. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.616>
- Vanhulle, S. (2005). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Eds.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (pp. 13–31). INRP.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 245–263). De Boeck.
- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours, *SCRIPTA. Belo Horizonte*, 15(28), 145–169.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes sociodiscursifs en déséquilibre. In K. Balslev, L. Fillietaz, S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 249–281). L'Harmattan.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257–280.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Vinatier, I. (2006). La figure du praticien réflexif dans des entretiens de conseil : analyse de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants. *Journées d'études du CNAM, Usages sociaux de la notion de compétences : quels savoirs ? Quels individus ? (mars 2006)*. Paris.
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement. In L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, I. Vivegnis & F. Dufour (Eds.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale enseignement* (pp. 53–72). Presses de l'Université du Québec.
- Vygotskij, L. S. (1926/2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. La Dispute.
- Vygotskij, L. S. (1928–31/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute
- Vygotskij, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1931-1934/2018). *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques*. (trad. Irina Leopoldoff; édités et introduits par Irina Leopoldoff & B. Schneuwly). Peter Lang.
- Vygotski, L. S. (1930/2022). *Imagination. Textes choisis*. (trad. Irina Leopoldoff; édités et introduits par B. Schneuwly, Irina Leopoldoff et D. N. Henrique Silva). Peter Lang.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158–177.

- Wentzel, B. (2012). Référentiels de compétences et modèles de professionnalités pour l'enseignement secondaire. *Revue des HEP*, 15, 135–158.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L. Vygotski et M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 139–168). Delachaux et Niestlé.
- Yvon, F. (2012). Penser la formation professionnelle avec Vygotsky. In F. Yvon & Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 381–398). MGU.

## Références méthodologiques relatives aux approches qualitatives, quantitatives et mixtes

- Aguert, M. & Capel, A. (2018). Mieux comprendre les scores z pour bien les utiliser. *Rééducation Orthophonique*, 274, 61–85.
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105–123.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6, 80–88.
- Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.

## Références relatives à l'apprentissage tout au long de la vie – Longlife learning

- Aspin, D.N. & Chapman, J.D. (2007). *Lifelong Learning: Concepts and Conceptions*. In D.N. Aspin (Ed.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning. Lifelong Learning Book Series* (vol. 11, pp. 19–38). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6193-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6193-6_1)
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning – More than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3/4), 265–294.
- Josso, M. C. (2011). *Expériences de vie et formation*. L'Harmattan.

## Références liées aux sites en ligne

ESCOL: <https://circeft.fr/escol/>

HEP Vaud: <http://www.hepl.ch/accueil.html>



# Exploration

## Ouvrages parus

### Education: histoire et pensée

- Cristian Bota: *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques*. 260 p., 2018.
- Catherine Bouve: *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle. Un pari sur l'enfant pauvre*. Essai socio-historique. 308 p., 2010.
- Pierre Caspard : *La famille, l'école, l'État. Un modèle helvétique, XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*. 236 p., 2021.
- Loïc Chalmel: *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Préface de J. Houssaye. 375 p., 1996, 2000, 2005.
- Loïc Chalmel: *Jean Georges Stuber (1722–1797) – Pédagogie pastorale*. Préface de D. Hameline, XXII, 187 p., 2001.
- Loïc Chalmel: *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au 18e siècle*. XXVI, 270 p., 2004.
- Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative*. 189 p., 1988.
- Marie-Madeleine Compère: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. (En coédition avec INRP, Paris). 302 p., 1995.
- Jean-François Condette, Jules Payot (1859–1940). *Education de la volonté, morale laïque et solidarité. Itinéraire intellectuel et combats pédagogiques au coeur de la IIIe République*. 316 p., 2012.

- Lucien Criblez, Rita Hofstetter (Ed./Hg.), Danièle Périsset Bagnoud (avec la collaboration de/unter Mitarbeit von): *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles / Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. VIII, 595 p., 2000.
- Daniel Denis, Pierre Kahn (Ed.): *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. VII, 283 p., 2006.
- Marcelle Denis: *Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. 288 p., 1992.
- Joëlle Droux & Rita Hofstetter (Éd.): *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19e – premier 20e siècle)*. 304 p., 2020.
- Patrick Dubois: *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878–1911)*. VIII, 243 p., 2002.
- Marguerite Figeac-Monthus: *Les enfants de l'Émile? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIIIe et XIXe siècles*. XVII, 326 p., 2015.
- Nadine Fink: *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*. XI, 266 p., 2014.
- Philippe Foray: *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. X, 229 p., 2008.
- Jacqueline Gautherin: *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882–1914)*. Préface de Viviane Isambert-Jamati. XX, 357 p., 2003.
- Daniel Hameline, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers (Ed.): *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du colloque international des archives Institut Jean-Jacques Rousseau. VI, 250 p., 1995.
- Béatrice Haenggeli-Jenni: *L'Éducation nouvelle : entre science et militance. Débats et combats au prisme de la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920–1940)*. VIII, 361 p., 2017.
- Rita Hofstetter: *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*. VII, 378 p., 1998.
- Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez, Carlo Jenzer (†) (Ed.): *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle*. XIV, 376 p., 1999.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed./Hg.): *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècles) – Erziehungswissenschaft(en) (19.–20. Jahrhundert). Entre champs professionnels et champs disciplinaires Zwischen Profession und Disziplin*. 512 p., 2002.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century Fin du 19e – milieu du 20e siècle*. VII, 397 p., 2006.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.), avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni: *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e – première moitié du 20e siècle*. XIX, 539 p., 2007.
- Rita Hofstetter & Érhise (Coll. C. Boss, E. Brylisinki, J. Droux, A. De Mestral, B. Schneuwly) : *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif. (premier 20e siècle) Pour une charte des aspirations mondiales en matière éducative*. 650 p., 2022.

- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1): Le triangle pédagogique*. Préface de D. Hameline. 267 p., 1988, 1992, 2000.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (2): Pratique pédagogique*. 295 p., 1988.
- Alain Kerlan: *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Préface de N. Charbonnel. 326 p., 1998.
- Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire: Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'Ecole sereine*. Préface de Daniel Hameline. 232 p., 1987.
- Pierre Ognier: *L'Ecole républicaine française et ses miroirs*. Préface de D. Hameline. 297 p., 1988.
- Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (Ed.): *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. VI, 336 p., 2004, 2007.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Ecrits sur l'expérience du Neuhof*. Suivi de quatre études de P-Ph. Bugnard, D. Tröhler, M. Soëtard et L. Chalmel. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. X, 160 p., 2001.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Sur la législation et l'infanticide. Vérités, recherches et visions*. Suivi de quatre études de M. Porret, M.-F. Vouilloz Burnier, C. A. Muller et M. Soëtard. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. VI, 264 p., 2003.
- Viviane Rouiller: «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *La discipline scolaire de l'allemand, entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990)*. XII, 390 p., 2020.
- Martine Ruchat: *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874–1914*. Préface de Daniel Hameline. XX, 239 p., 2003.
- Jean-François Saffange: *Libres regards sur Summerhill. L'oeuvre pédagogique de A.-S. Neill*. Préface de D. Hameline. 216 p., 1985.
- Michel Soëtard, Christian Jamet (Ed.): *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)*. Actes du colloque d'Angers (9–11 juillet 1996). IX, 238 p., 1998.
- Alain Vergnoux: *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget?* 198 p., 1991.
- Alain Vergnoux (éd.): *Grandes controverses en éducation*. VI, 290 p., 2012.
- L.S. Vygotskij: *La science du développement de l'enfant. Textes pédagogiques 1931–1934 de L.S. Vygotskij. Traduits par Irina Leopoldoff Martin. Édités et introduits par Irina Leopoldoff Martin et Bernard Schneuwly*. 432 p. 2018.
- Marie-Thérèse Weber: *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?* Préface de G. Avanzini. 223 p., 1997.

## Recherches en sciences de l'éducation

- Sandrine Aeby Daghé: *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. IX, 303 p., 2014.

- Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (Ed.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du Colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 264 p., 1979, 1981, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995.
- Claudine Amstutz, Dorothée Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Impériali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. XVII, 510 p., 1994.
- Bernard André: *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. XII, 289 p., 2013
- Guy Avanzini (Ed.): *Sciences de l'éducation: regards multiples*. 212 p., 1994.
- Danie Bart: *Évaluation et didactique. Un dialogue critique*. 286 p., 2023.
- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.
- Jean-Michel Baudouin: *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. XII, 532 p., 2010.
- Alain Baudrit: *L'investigation collaborative : de la pratique d'enquête à la collaboration à distance*. 156 p., 2022.
- Véronique Bedin & Laurent Talbot (éd.): *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. VIII, 211 p., 2013.
- Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luis Machado, Manuela Castro Neves: *De l'autre côté de l'école*. 165 p., 1993.
- Jean-Louis Berger: *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition*. Autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. XI, 221 p., 2015
- Bertrand Bergier: *Retours gagnants. De la sortie sans diplôme au retour diplômant*. 234 p., 2022.
- Denis Berthiaume & Nicole Rege Colet (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur*. 345 p., 2013.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. 124 p., 1993.
- Anne-Claire Blanc, Vincent Capt (Ed.): *La tête et le texte. Formation initiale des enseignants primaires en didactique de la lecture et de l'écriture*. 242 p., 2020.
- Pier Carlo Bocchi: *Gestes d'enseignement. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit*. 378 p., 2015.
- Cecilia Brassier-Rodrigues & Pascal Brassier (Ed.): *Internationalisation at Home. A collection of pedagogical approaches to develop students' intercultural competences*. 240 p., 2021
- Dominique Bucheton: *Écritures-réécritures – Récits d'adolescents*. 320 p., 1995.
- Melanie Buser: *Two-Way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland: Multilingual Education in the Public Primary School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of Oral Proficiency Development of K-4 Learners in Their Languages of Schooling (French and (Swiss) German)*. 302 p., 2020.
- Sandra Canelas-Trevisi: *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. 261 p., 2009.
- Vincent Capt, Mathieu Depeursinge et Sonya Florey (Dir.): *L'enseignement du français et le défi du numérique*. VI, 134 p., 2020.

- Jean Cardinet, Yvan Tourneur (†): *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*. 381 p., 1985.
- Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari: *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents en milieu communautaire*. Traduit de l'italien par Claude Béguin. Préface de R. Zazzo. 216 p., 1981.
- Evelyne Cazinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.
- Vittoria Cesari Lusso: *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. XVIII, 328 p., 2001.
- Nanine Charbonnel (Ed.): *Le Don de la Parole. Mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante-cinquième anniversaire*. VIII, 161 p., 1997.
- Gisèle Chatelanat, Christiane Moro, Madelon Saada-Robert (Ed.): *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*. VI, 267 p., 2004.
- Florent Chenu: *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. 347 p., 2015.
- Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Bertrand Daunay: *La paraphrase dans l'enseignement du français*. XIV, 262 p., 2002.
- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Epuisé)
- Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (Ed.): *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. VIII, 385 p., 2009.
- Ana Dias-Chiaruttini: *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. IX, 261 p., 2015.
- Joaquim Dolz, Jean-Claude Meyer (Ed.): *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*. XIII, 283 p., 1998.
- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. (Epuisé)
- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas*. (Epuisé)
- Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Ottavia Albanese (Ed.): *Métacognition et éducation*. XIV, 392 p., 1999, 2001.
- Andrée Dumas Carré, Annick Weil-Barais (Ed.): *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. VIII, 360 p., 1998.
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Étude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. 2 vol., 419 p., 1992.
- Vincent Dupriez, Jean-François Oriante, Marie Verhoeven (Ed.): *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. X, 411 p., 2008.
- Raymond Duval: *Sémiosis et pensée humaine – Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. 412 p., 1995.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves*. (Epuisé)
- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances*. Préface de G. Noizet. (Epuisé)

- Georges Felouzis et Gaële Goastellec (Éd.): *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. VI, 273 p., 2015.
- Barbara Fouquet-Chauprade & Anne Soussi (Ed.): *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire*. VIII, 218 p., 2018.
- Monique Frumholz: *Écriture et orthophonie*. 272 p., 1997.
- Pierre Furter: *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. (Épuisé)
- Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger, Philippe Losego et Olivier Maulini, *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. VI, 318 p., 2017.
- André Gauthier (Ed.): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques*. Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.
- Marcelo Giglio & Francesco Arcidiacono (Ed.): *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. VI, 250 p., 2017.
- Patricia Gilliéron Giroud & Ladislas Ntamakiliro (Ed.): *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*. 264 p. 2010.
- Michel Gilly, Arlette Brucher, Patricia Broadfoot, Marylin Osborn: *Instituteurs anglais instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. XIV, 202 p., 1993.
- André Giordan: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. 3e édition, revue et corrigée. 180 p., 1994.
- André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément (Ed.): *Conceptions et connaissances*. 319 p., 1994.
- André Giordan (Ed.): *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Avec Androula Henriques et Vinh Bang. (Épuisé)
- Corinne Gomila: *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. X, 263 p. 2011.
- Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poglia (Ed.): *Être migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. 383 p., 1981, 1989.
- Francis Grossmann: *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. 260 p., 1996, 2000.
- Michael Huberman, Monica Gather Thurler: *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi*. 2 vol., 335 p., 1991.
- Jean-Marc Huguenin et Georges Solaux: *Évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation. L'expérience d'un dispositif d'évaluation du fonctionnement de l'enseignement primaire*. 139 p., 2017.
- Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Neuchâtel): *Connaissances mathématiques à l'école primaire*: J.-F. Perret: Présentation et synthèse d'une évaluation romande; F. Jaquet, J. Cardinet: Bilan des acquisitions en fin de première année; F. Jaquet, E. George, J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de deuxième année; J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de troisième année; R. Hutin, L.-O. Pochon, J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de quatrième année; L.-O. Pochon: Bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année. 1988–1991.

- Daniel Jacobi: *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Préface de J. B. Grize. (Epuisé)
- Marianne Jacquin, Germain Simons, Daniel Delbrassine (Ed.): *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. 372 p., 2019
- René Jeanneret (Ed.): *Universités du troisième âge en Suisse*. Préface de P. Vellas. 215 p., 1985.
- Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin: *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. 220 p., 1989.
- Constance Kamii: *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Préface de B. Inhelder. 171 p., 1990, 1994.
- Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard, Geneviève de Weck: *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. 241 p., 1986.
- Georges Leresche (†): *Calcul des probabilités*. (Epuisé)
- Francia Leutenegger: *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. XVIII, 431 p., 2009.
- Olivia Lewi et Blandine Longhi (dir.) : *Connecter et segmenter à l'écrit. Ponctuation et opérateurs linguistiques : deux défis pour l'enseignement*. 208p., 2022.
- Even Loarer, Daniel Chartier, Michel Huteau, Jacques Lautrey: *Peut-on éduquer l'intel ligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. 232 p., 1995.
- Brigitte Louichon, Marie-France Bishop, Christophe Ronveaux (Ed.): *Les fables à l'école. Un genre patrimonial européen ?* VII, 279 p., 2017.
- Georges Lüdi, Bernard Py: *Etre bilingue*. 4e édition. XII, 223 p., 2013.
- Valérie Lussi Borer: *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. X, 238 p., 2017.
- Pierre Marc: *Autour de la notion pédagogique d'attente*. 235 p., 1983, 1991, 1995.
- Jean-Louis Martinand: *Connaître et transformer la matière*. Préface de G. Delacôte. (Epuisé)
- Jonas Masdonati: *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. 300 p., 2007.
- Marinette Matthey: *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. XII, 247 p., 1996, 2003.
- Paul Mengal: *Statistique descriptive appliquée aux sciences humaines*. VII, 107 p., 1979, 1984, 1991, 1994, 1999 (5e + 6e), 2004.
- Isabelle Mili: *L'oeuvre musicale, entre orchestre et écoles*. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale. X, 228 p., 2014.
- Henri Moniot (Ed.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (Epuisé)
- Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Nouvelle édition, revue et augmentée. 216 p., 1994.
- Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Michel Brossard (Ed.): *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. 221 p., 1997.
- Christiane Moro & Cintia Rodríguez: *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. X, 446 p., 2005.

- Lucie Mottier Lopez: *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. XXI, 311 p., 2008.
- Lucie Mottier Lopez & Walther Tessaro (éd.): *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. VII, 357 p., 2016.
- Gabriel Mugny (Ed.): *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préface de M. Gilly. (Epuisé)
- Maurice Niwese (Éd.): *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles : Résultats de recherche du projet ECRICOL*, 276 p., 2022.
- Romuald Normand: *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. XI, 260 p., 2011.
- Sara Pain: *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement*. 125 p., 1981, 1985, 1992.
- Sara Pain: *La fonction de l'ignorance*. (Epuisé)
- Christiane Perregaux: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*. 399 p., 1994.
- Jean-François Perret: *Comprendre l'écriture des nombres*. 293 p., 1985.
- Anne-Nelly Perret-Clermont: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Edition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossen, Michel Nicolet et Maria-Luisa Schubauer-Leoni. 305 p., 1979, 1981, 1986, 1996, 2000.
- Edo Poglia, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Ed.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant*. 476 p., 1995.
- Jean Portugais: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. 340 p., 1995.
- Laetitia Progin: *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. 210 p., 2017.
- Nicole Rege Colet & Denis Berthiaume (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant*. VI, 261 p., 2015
- Yves Reuter (Ed.): *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par THÉODILE-CREL (Lille III, 1993). XII, 404 p., 1994, 1998.
- Philippe R. Richard: *Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques*. XII, 324 p., 2004.
- Marielle Rispaïl et Christophe Ronveaux (Ed.): *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*. X, 258 p., 2010.
- Yviane Rouiller et Katia Lehraus (Ed.): *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*. XII, 237 p., 2008.
- Guy Rumelhard: *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. Préface de A. Jacquard. 169 p., 1986.



- El Hadi Saada: *Les langues et l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*. Préface de J.-P. Bronckart. 257 p., 1983.
- Jean-Pascal Simon, Francis Grossmann (Ed.): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. VII, 289 p., 2004.
- Muriel Surdez: *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880–1930)*. X, 308 p., 2005.
- Marc Surian: *Didactique du français et accueil des élèves migrants. Objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages*. 242 p., 2018.
- Valérie Tartas: *La construction du temps social par l'enfant. Préfaces de Jérôme Bruner et Michel Brossard XXI*, 252 p., 2008.
- Joris Thievenaz, Jean-Marie Barbier et Frédéric Saussez (Dir.): *Comprendre/Transformer*. 292 p., 2020.
- Sabine Vanhulle: *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je». Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. 288 p., 2009.
- Gérard Vergnaud: *L'enfant, la mathématique et la réalité. Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. V, 218 p., 1981, 1983, 1985, 1991, 1994.
- Ingrid Verscheure & Isabelle Collet (dir.): *Genre : didactique(s) et pratiques d'enseignement. Perspectives francophones*. 230 p., 2023.
- Joëlle Vlassis: *Sens et symboles en mathématiques. Etude de l'utilisation du signe «moins» dans les réductions polynomiales et la résolution d'équations du premier degré à inconnue*. XII, 437 p., 2010.
- Sylvain Wagnon: *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives*. X, 310 p., 2019.
- Nathanaël Wallenhorst: *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*. IX, 211 p., 2013.
- Jacques Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. (Epuisé)
- Martine Wirthner: *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. XI, 259 p., 2017.
- Richard Wittorski, Olivier Maulini & Maryvonne Sorel (Ed.). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. VI, 237 p., 2015.
- Tania Zittoun: *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. XVI, 192 p., 2006.
- Marianne Zogmal: *«Savoir voir et faire voir». Les processus d'observation et de catégorisation dans l'éducation de l'enfance*. 258 p., 2020.

## Vygotskij – oeuvres et études

- David Auclair : *Moralité, autorité, normalité. Critique des courants organicistes du développement de l'enfant*. 283 p., 2022.
- Soraya De Simone : *Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant. Préface de Bernard Schneuwly et Rita Hofstetter*. 360 p., 2023.
- Bruno Védrières : *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*. 388 p., 2023.
- L. S. Vygotskij : *Imagination. Textes choisis. Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. Édité par Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin, Daniele Nunes Henrique Silva. 604 p., 2022.

**[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)**