



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section des Sciences
de l'Éducation

Sous la direction de Kristine Balslev

**Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires
aux dimensions (in)visibles du métier enseignant.
Le cas des *mentoring conversation studies* (MCS).**

THÈSE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **Sciences de l'Éducation**

par

Soraya DE SIMONE

Canton de Vaud

Thèse No 788

GENEVE

Novembre 2021

96-332-937

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Membres du Jury de thèse

Kristine Balslev (Directrice et Commission), faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Anne Clerc-Georgy (Commission), Unité d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, HEP Vaud.

Rita Hofstetter (Commission), faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Valérie Lussi Borer, faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Isabelle Vivegnis, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec.

Avertissements relatifs à la lecture du manuscrit

Précisions quant aux pronoms utilisés : dans la partie dédiée aux remerciements, ainsi que dans le chapitre 6.5. traitant du double rôle de formatrice et de chercheuse, la première personne est privilégiée. Concernant la suite de la rédaction, même si le « nous » est mobilisé à plusieurs reprises, la forme impersonnelle est majoritairement convoquée au fil des pages.

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.

Partie dédiée aux résultats : dans certains paragraphes et pour guider la lecture des résultats, les éléments saillants sont soulignés. Lorsque certaines dimensions doivent être mises en exergue, d'autres codes de mise en forme (couleurs) sont utilisés et le cas échéant une phrase explicative précise leur interprétation.

Présentation des auteurs entre parenthèses : pour simplifier la présentation des références entre parenthèses, l'ordre chronologique de date de rédaction des textes est privilégié. De plus, lorsque des auteurs ont rédigé des articles ou des ouvrages la même année, l'ordre alphabétique prévaut entre les références concernées. Pour illustrer le propos, voici un exemple : Hofstetter et Schneuwly (2009), Vanhulle (2009), Balslev (2015, 2016) et Hofstetter et Schneuwly (2020).

Préambule et remerciements

Préambule

Les praticiennes formatrices et praticiens formateurs occupent une place centrale dans l'accompagnement et le guidage des stagiaires. « Dans une autre vie » ayant assumé cette fonction, j'ai pu mesurer l'impact que pouvaient générer certaines relances lors des entretiens avec les étudiants. Désormais, cette question occupe encore mes préoccupations en tant que formatrice et chercheuse à la HEP. Ainsi, les échanges discursifs entre mentor et stagiaire dans le contexte de la formation en alternance à l'enseignement génèrent des questionnements toujours vifs aujourd'hui.

En formation initiale, d'aucuns défendent le fait qu'une posture de soutien de la part des mentors devrait être privilégiée à celle d'expert. Néanmoins, pour l'étudiant novice, il semble légitime de lui faire bénéficier d'apports relatifs à l'accompagnement et au guidage de la pratique et de ses effets sur les apprentissages des élèves, cependant cette perspective impliquerait plutôt la mobilisation d'une posture d'expert. Cette tension qui découle de ces affirmations soulève la question naïve interrogeant l'équilibre à trouver entre « faire à la place » des étudiants et « faire avec » eux. Cette tension trouvera peut-être des pistes de résolution dans la présente thèse où cette controverse relative notamment aux postures de tutorat et de mentorat est largement développée. Des indices de compréhension quant aux enjeux relatifs à cette fonction y sont également exposés.

Enfin, cette thèse s'inscrit dans la continuité de mon mémoire de MAS réalisé en 2016 et approfondit certaines dimensions mises en exergue à l'époque. Ainsi, vous tenez entre vos mains, le fruit d'un travail d'investigation qui aura duré près de six ans (thèse et MAS compris).

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord aux praticiennes formatrices et praticiens formateurs dont les noms ne seront pas divulgués pour des raisons d'anonymat. Vous avez permis de lever un voile sur la compréhension du travail d'accompagnement et du guidage des futurs enseignants. Sans vous, cette thèse n'existerait tout simplement pas...

Je remercie Kristine Balslev qui en tant que directrice m'a accompagnée et guidée dans les méandres des analyses de données et de la rédaction d'un manuscrit de thèse tout en me soutenant dans mes pérégrinations inhérentes à ce long chemin. Merci également pour le temps consacré aux feedbacks amenés avec tact, pertinence et exigence.

Mes remerciements s'adressent également à Anne Clerc-Georgy et à Rita Hofstetter qui par leurs questionnements complémentaires et leur judicieuses remarques ont su focaliser mon attention sur des dimensions me permettant d'enrichir mon texte. Là aussi, pertinence et exigence étaient au rendez-vous. Enfin, je souhaite à quiconque de recevoir les

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

commentaires de Rita Hofstetter toujours rédigés avec finesse et poésie, merci pour cela aussi.

J'adresse également mes remerciements à Valérie Lussi Borer et Isabelle Vivegnis qui ont généreusement accepté de faire partie de cette aventure. Je suis honorée de votre présence dans mon jury de thèse.

Une dédicace également à Gabriel Kappeler, qui m'a offert de son temps dans l'appréhension des formules de corrélations de Pearson, scores Z et autres spécialités issues de méthodes quantitatives via SPSS. Un grand merci pour ta disponibilité dans des moments où il n'y en avait pas énormément.

Mes remerciements s'adressent également à Sandrine Breithaupt, René Barioni et Prune Pfister pour leur relecture attentive et chasse aux coquilles. Merci pour ce travail de l'ombre, pourtant très important.

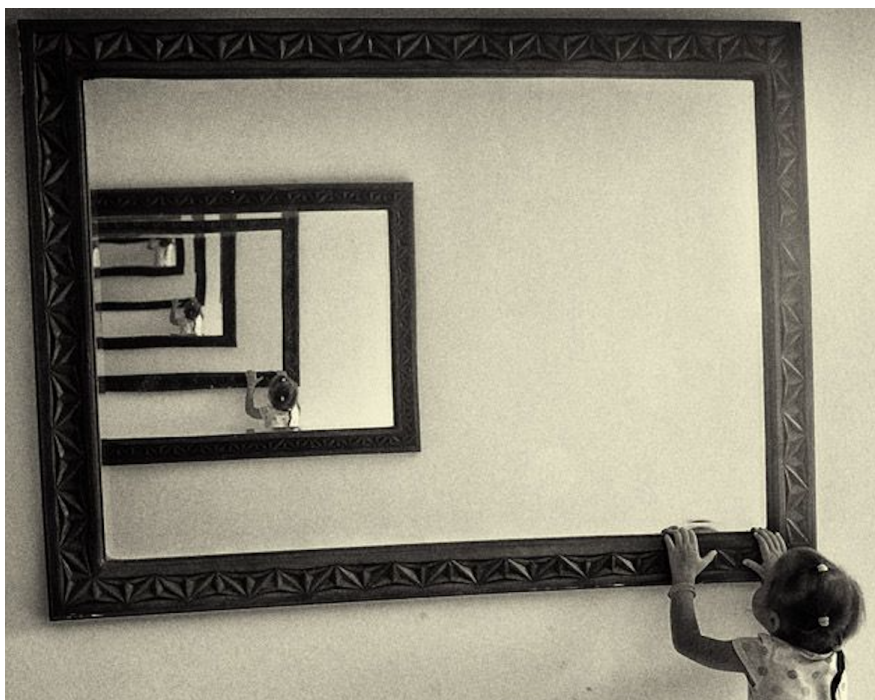
Merci une nouvelle fois à Anne Clerc-Georgy pour son soutien au long cours, qui lorsque je n'y croyais plus avait toujours une boutade à son arc pour me redonner le sourire. Merci également pour les moments de débriefings à Sandrine Breithaupt, Isabelle Truffer Moreau, Daniel Martin, Laetitia Progin, Laetitia Mauroux, Céline Lepareur, Béatrice Maire Sardi, Christine Croset, Marilena Cuozzo et Carole-Anne Deschoux. Un grand merci également à toute l'équipe de l'unité « Enseignement, apprentissage et évaluation » et à toutes celles et ceux que j'oublie ici, qui de près ou de loin m'ont apporté des idées et du soutien à un moment donné du parcours.

Merci à Prune qui m'a suivie malgré elle dans cette aventure avec compréhension et persévérance, car il n'est pas simple d'accueillir « une troisième personne » dans sa vie privée surtout lorsqu'elle semble toujours avoir le dernier mot.

Enfin, merci à Marlyse, Willy et Remigio qui à votre manière, m'avez soutenue dans ce voyage à destination de la compréhension du monde, où je me suis engagée il y a fort longtemps...

À Ernest qui aurait souhaité enseigner.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).



« J'ai l'impression d'être dans *Inception*... »

Un mentor à propos de la mise en abîme

Résumé

Cette thèse traite de la complexité de la transmission d'un métier à autrui dans le contexte de la formation en alternance à l'enseignement vaudois et s'inscrit dans une perspective historico-culturelle (Vygotski 1934/1997) où l'appropriation volontaire de médiations en collaboration avec l'expert génère potentiellement du développement chez le novice. Nous appuyant notamment sur différentes recherches relatives à l'analyse du discours (Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Balslev, 2015, 2016 ; De Simone, 2016), l'étude des échanges discursifs entre mentors et stagiaires permet d'identifier les contenus présents dans les entretiens, tels que la nature des savoirs (Vanhulle, 2009), les opérations de pensée (Anderson et Krathwohl, 2001) et les dimensions sur lesquelles l'attention des protagonistes est focalisée (Durand, 2002 ; Beckers, 2007). Ces échanges contiennent également des traces permettant d'identifier les types de postures endossées par les formateurs (Hennissen *et al.*, 2008 ; Chaliès *et al.*, 2009). Ainsi, les relances proposées durant les entretiens mettent en lumière les conceptions et les valeurs (Buysse, 2018) liées à l'enseignement et à l'apprentissage véhiculées parfois implicitement par les protagonistes. A ce propos, dans la littérature scientifique relative au tutorat et au mentorat, il est souvent relevé par les mentors 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 ; Hudson, 2016 ; Hoffman *et al.*, 2015 ; Chaliès, 2016). Dans la continuité, les travaux d'Hoffman *et al.* (2015) démontrent que les façons d'encadrer les stagiaires par les mentors, reflètent généralement leurs propres pratiques d'enseignement avec leurs élèves. Or, il n'est pas certain que ces pratiques d'accompagnement soient suffisantes pour développer la réflexion des futurs enseignants.

Ainsi, cette thèse expose l'analyse de contenus de trente entretiens menés à trois moments différents d'un même semestre par dix mentors vaudois et leur stagiaire intervenant au primaire et au secondaire I. Ces entretiens ont été réalisés dans le cadre du dispositif de recherche-formation des *mentoring conversation studies – MCS*¹ (De Simone, 2019) se déroulant de manière diachronique favorisant l'étude de l'évolution des contenus d'entretiens au fil du temps. Enfin, la méthodologie mobilisée pour traiter les données récoltées s'inscrit majoritairement dans une approche qualitative à visée compréhensive (Miles et Huberman, 2003). Même si la convocation d'outils empruntés à une approche quantitative est réalisée pour générer des triangulations à propos de l'interdépendance liant certaines dimensions entre elles et de la présence de profils de mentors et de stagiaires.

¹ Inspiré du dispositif de recherche-formation des *lessons studies* (Miyakawa & Winsløw, 2009). Le dispositif des *mentoring conversation studies* est présenté de manière détaillée dans la méthodologie (chapitre 4).

Table des matières

Membres du Jury de thèse.....	1
Avertissements relatifs à la lecture du manuscrit	2
Préambule et remerciements	3
Résumé.....	6
Index des tableaux.....	11
Index des figures.....	13
Introduction.....	15
I. PROBLEMATIQUE.....	19
1.1. Formation des mentors et des tuteurs	20
1.2. Déplier sa pensée d'enseignant pour transmettre le métier à autrui	23
1.3. Institutions de formation et nature des savoirs à l'enseignement	28
1.4. Interactions langagières et <i>mentoring conversation studies</i> (MCS).....	31
1.5. Synthèse de la problématique.....	32
II. CADRAGE THEORIQUE.....	34
2.1. Formation à l'enseignement en alternance	34
2.1.1. Enjeux épistémiques et alternance.....	35
2.1.2. Différents types d'alternance.....	36
2.2. Postures de tutorat et de mentorat.....	39
2.2.1. Brève perspective historique des notions de tuteur et de tutorat	41
2.2.2. Brève perspective historique des notions de mentor et de mentorat.....	42
2.2.3. Enjeux liés à la posture d'accompagnement à l'enseignement	43
2.2.4. Y aurait-il d'autres postures de mentorat et de tutorat ?.....	47
2.2.5. Postures et rôles revêtus par les mentors selon les travaux de Hennissen <i>et al.</i> (2008).....	50
2.2.6. Tensions et dilemmes de tutorat	52
2.3. Développement professionnel dans une perspective vygotkienne.....	53
2.3.1. Un modèle d'alternance dans une perspective historico-culturelle	55
2.3.2. Signe et signification dans la perspective vygotkienne	57
2.3.3. Développement des concepts quotidiens et scientifiques selon Vygotski	59
2.3.4. Développement des concepts chez l'adulte dans une perspective vygotkienne	62
2.4. Des savoirs pour enseigner et former.....	65
2.4.1. Des savoirs à enseigner	68
2.4.2. Des savoirs pour enseigner	68
2.4.3. Nature des savoirs mobilisés dans les entretiens	69
2.5. A l'exception des savoirs, quels sont les éléments constituant les entretiens ?	70
2.5.1. Décortiquer sa pensée d'enseignant pour transmettre le métier à autrui	70
2.5.2. Apports des sciences cognitives identifiant les processus cognitifs et métacognitifs	72
2.5.3. Apports sociologiques identifiant les processus de secondarisation et exotopiques	78
2.5.3. Développement de l'attention dans une perspective historique	79
2.5.4. Soutien de la réflexion des mentorés durant les entretiens	86
2.5.5. Caractéristiques générales des types de discours issus des entretiens	89
2.6. Synthèse relative au cadrage théorique	93
III. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	94

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

3.1.	Questions relatives à l'analyse descriptive des contenus des entretiens.....	95
3.2.	Questions relatives à l'interdépendance de certaines catégories entre elles	96
3.3.	Questions relatives à la présence de profils de mentors et de stagiaires (clusters)	97
3.4.	Traces de développement professionnel chez les mentors	97
IV.	METHODOLOGIE DE RECHERCHE	99
4.1.	Présentation du contexte de la recherche	100
4.1.1.	Profils des duos « mentor-stagiaire »	100
4.1.2.	Justification des choix de la durée des extraits d'entretiens transcrits et codés.....	102
4.2.	Des <i>Lesson Studies</i> (LS) aux <i>Mentoring Conversation Studies</i> (MCS)	102
4.2.1.	Présentation du dispositif <i>Lessons Studies</i> (LS).....	103
4.2.2.	Rôle joué par le collectif dans le contexte des LS.....	104
4.2.3.	Création du dispositif <i>Mentoring Conversation Studies</i> à partir des LS	105
4.2.4.	Description de l'organisation du dispositif <i>Mentoring Conversation Studies</i> (MCS).....	107
4.2.5.	Synthèse relative au dispositif des <i>Mentoring Conversation Studies</i> (MCS).....	112
4.3.	Présentation des caractéristiques de la recherche.....	115
4.3.1.	Les critères de validité scientifique de la recherche	115
4.3.2.	Vers une triangulation de l'analyse des données.....	117
4.3.3.	Triangulation des données récoltées	118
4.4.	Présentation du codage des unités de sens dans les différentes catégories	120
4.4.1.	Savoirs A enseigner et savoirs POUR enseigner	121
4.4.2.	Opérations de pensée liées aux processus d'apprentissage	122
4.4.3.	Les différentes centrations de l'attention.....	125
4.4.4.	Postures de tutorat/mentorat	126
4.5.	Synthèse des catégories sous forme de grille d'analyse	129
V.	RESULTATS.....	130
5.1.	Proportions générales relatives à chaque catégorie en pourcentages.....	130
5.2.	Analyse descriptive des contenus issus des entretiens menés à trois temps différents	131
5.2.1.	Analyse descriptive relative à l'évolution des opérations affectives et de pensée.....	132
5.2.2.	Analyse descriptive relative à l'évolution des savoirs	135
5.2.3.	Analyse descriptive relative aux centrations de l'attention	138
5.2.4.	Analyse descriptive relative aux postures de tutorat/mentorat (mentors uniquement)	141
5.3.	Analyse descriptive de l'interdépendance de certaines catégories entre elles	143
5.3.1.	Croisements entre opérations de pensée et types de savoirs	143
5.3.2.	Croisements entre opérations de pensée et centration de l'attention	148
5.3.3.	Croisements entre savoirs et centration de l'attention	150
5.3.4.	Croisements entre opérations de pensée et types les postures de tutorat/mentorat	152
5.4.	Regroupement de profils de mentors et de stagiaires sous forme de clusters.....	154
5.4.1.	Analyse descriptive des clusters en fonction des opérations – temps 1.....	155
5.4.2.	Synthèse par duo : opérations de pensée concernant les échanges issus du temps 1	157
5.4.3.	Analyse descriptive des clusters en fonction des opérations – temps 3.....	158
5.4.4.	Synthèse par duo : opérations de pensée concernant les échanges issus du temps 3	160
5.4.5.	Ce que nous enseignent les clusters en regard des opérations des T1 et T3.....	160
5.4.6.	Analyse descriptive des clusters en fonction des savoirs – temps 1	162
5.4.7.	Synthèse par duo : savoirs concernant les échanges issus du temps 1	164
5.4.8.	Analyse descriptive des clusters en fonction de savoirs – temps 3	164
5.4.9.	Synthèse par duo : savoirs concernant les échanges issus du temps 3	166
5.4.10.	Ce que nous enseignent les clusters en regard des savoirs – T1 et T3.....	168
5.4.11.	Analyse descriptive relative aux clusters postures tutorat/mentorat - temps 1 et 3.....	170

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

5.5. Traces de développement professionnel chez les mentors	172
5.5.1. Synthèse globale relative aux catégories présentes dans le temps 1	172
5.5.2. Synthèse globale relative aux catégories présentes dans le temps 3	179
5.5.3. Evolution dans le temps des entames d'entretien : du visible à l'invisible	180
5.5.4. Evolution dans le temps des entames d'entretiens : modalités d'échanges (PF10)	182
5.5.5. Evolution dans le temps des entames d'entretiens : focale sur le ressenti (PF5)	182
5.5.6. Evolution dans le temps des entames d'entretiens : résumé des observations (PF7)	183
VI. DISCUSSION DES RESULTATS	186
6.1. De la description du visible dans les entretiens spontanés	187
6.2. Dimensions invisibles de l'enseignement dans le temps 3	190
6.3. Appropriation et usage d'outils relatifs au mentorat	193
6.4. Effet du dispositif MCS et perspective vygotkienne.....	198
6.5. Rôle de la formatrice-chercheuse dans le dispositif MCS	202
VII. CONCLUSION ET PERSPECTIVES	204
7.1. Retour sur les questions et la formation continue des mentors	205
7.1.1. Des effets de l'analyse collective au fil du temps : préparer l'entretien suivant	205
7.1.2. Augmentation de la mobilisation d'outils soutenant la réflexion des stagiaires	206
7.1.3. De la formation continue des praticiennes formatrices et praticiens formateurs.....	207
7.2. Avantages et limites du dispositifs MCS	208
7.2.1. Des moyens pour distinguer l'enseignante de la chercheuse	208
7.2.2. Catégories déductives et masses de données récoltées dans le dispositif MCS.....	210
7.2.3. Interdépendance de catégories par triangulation qualitative et quantitative.....	210
7.3. Perspectives permettant d'approfondir certaines questions de recherche	211
7.3.1. La question nodale de la « dé-fossilisation » des gestes professionnels intériorisés	211
7.3.2. Accompagnement et guidage pour soutenir quelles dimensions ?	212
7.4. Thématiques absentes ou peu présentes dans les entretiens	212
7.5. Des savoirs de mentorat comme levier de développement des tuteurs.....	214
Annexes	217
Bibliographie	226

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Index des tableaux

	Pages
Tableau 1. Variation des substantifs utilisés pour nommer les formateurs de régions francophones	39
Tableau 2. Dénominations des formateurs en Occident (Hoffman <i>et al.</i> , 2015, p. 103-104)	40
Tableau 3. Types d'interactions communicationnelles selon Scott et Ametller (2007)	90
Tableau 4. Présentation des catégories retenues et nombre d'occurrences codées	99
Tableau 5. Descriptions des données récoltées et des profils de mentors et leur stagiaire	101
Tableau 6. Comparaison étapes MCS avec perspective de l'enquête selon Dewey	112
Tableau 7. Présentation des analyses quantitatives réalisées à l'aide du logiciel SPSS	118
Tableau 8. Exemples de types de savoirs contenus dans les échanges discursifs	121
Tableau 9. Exemples d'opérations de pensée contenues dans les échanges discursifs	124
Tableau 10. Exemples de verbatims contenant des éléments relatifs à la centration de l'attention	126
Tableau 11. Exemples contenant des éléments relatifs aux postures de tutorat/mentorat	127
Tableau 12. Grille détaillée des catégories d'analyses retenues	129
Tableau 13.1. Proportion des opérations mobilisées aux trois temps par tous les sujets	130
Tableau 13.2. Proportion de savoirs, mobilisées aux trois temps par tous les sujets	130
Tableau 13.3. Proportion de centrations de l'attention, mobilisées aux trois temps par tous les sujets	131
Tableau 13.4. Proportion des postures mobilisées aux trois temps par les mentors	131
Tableau 14. Croisement entre opérations de pensée et types de savoirs (co-occurrences Atlas.ti)	145
Tableau 15. Extraits savoirs à enseigner et opérations simples par les stagiaires	147
Tableau 16. Croisement entre opérations de pensée et centration attention (co-occurrences Atlas.ti)	149
Tableau 17. Croisement entre savoirs et centration de l'attention (co-occurrences Atlas.ti)	151
Tableau 18. Croisement entre opérations et postures de tutorat/mentorat (co-occurrences Atlas.ti)	153
Tableau 19. Synthèse des résultats relatifs aux clusters concernant les opérations au T1	162
Tableau 20. Synthèse des résultats relatifs aux clusters concernant les opérations au T3	162
Tableau 21. Synthèse des résultats relatifs aux clusters concernant les opérations au T1	169
Tableau 22. Synthèse des résultats relatifs aux clusters concernant les opérations au T3	169
Tableau 23. Synthèse des catégories majoritairement présentes dans le temps 1	173
Tableau 24. Synthèse des catégories majoritairement présentes dans le temps 3	179
Tableau 25. Entames d'entretiens issues des temps des mentors 1 et extrait synthèse finale	180
Tableau 26. Entames d'entretiens issues des temps des mentors 6 et extrait synthèse finale	181
Tableau 27. Entames d'entretiens issues des trois temps par mentor 10 et extrait synthèse finale	182
Tableau 28. Entames d'entretiens issues des trois temps par mentor 5 et extrait synthèse finale	182
Tableau 29. Entames d'entretiens issues des trois temps par mentor 7 et extrait synthèse finale	183
Tableau 30. Extrait issu du duo (temps 1) illustrant la posture d'empereur	187
Tableau 31. Extrait de commentaires issus d'une collective MCS	188
Tableau 32. Extrait issu du duo 1 illustrant le type d'échanges durant le temps 3	191
Tableau 33. Extrait issu du duo 7 illustrant le type d'échanges durant le temps 3	191

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Tableau 34.	Extrait issu du duo 9 illustrant le type d'échanges durant le temps 3	192
Tableau 35.	Evolution dimensions relatives au tutorat/mentorat T 1 et T3 (entretiens et synthèses)	194
Tableau 36.	Extrait issu du duo 8 (temps 3) illustrant la mobilisation de savoirs académiques	196
Tableau 37.	Extrait issu du duo 3 (temps 3) illustrant la posture d'initiatrice et d'impératrice	201
Tableau 38.	Occurrences relatives à l'articulation entre apports de terrain et de l'institution	213
Tableau 39.	Extrait d'une séance MCS	213

Index des figures

	Pages
Figure 1. Mise en abîme – décortiquer, déplier et rendre accessible le métier	26
Figure 2. The MERID model (Hennissen <i>et al.</i> , 2008, p. 177)	50
Figure 3. Schéma illustrant le dispositif LS – Laboratoire 3LS, Lausanne	103
Figure 4. Présentation des trois boucles MCS contenant chacune quatre phases	105
Figure 4.1. Déroulement et temporalité MCS	107
figure 5. Synthèse occurrences relatives aux opérations affectives et de pensée	132
Figure 5.1. Evolution OP affectives et émotionnelles en Scores Z	133
Figure 5.2. Evolution OP simples en Scores Z	134
Figure 5.3. Evolution OP intermédiaires en Scores Z	134
Figure 5.4. Evolution OP complexes 1 en Scores Z	134
Figure 5.5. Evolution OP complexes 2 en Scores Z	134
Figure 6. Synthèse des occurrences relatives aux savoirs	136
Figure 6.1. Evolution Savoirs à enseigner en Scores Z	137
Figure 6.2. Evolution Savoirs académiques en Scores Z	137
Figure 6.3. Evolution Savoirs institutionnels en Scores Z	137
Figure 6.4. Evolution Savoirs d'expérience et de la pratique en Scores Z	137
Figure 7. Synthèse des occurrences relatives à la centration de l'attention	138
Figure 7.1. Evolution Centration visible en Scores Z	139
Figure 7.2. Evolution Centration invisible en Scores Z	139
Figure 7.3. Evolution Centration ressenti stagiaires en Scores Z	140
Figure 8. Synthèse des occurrences relatives aux postures de tutorat/mentorat	141
Figure 8.1. Evolution postures tutorat/mentorat en Scores Z « directive – empereur »	142
Figure 8.2. Evolution postures tutorat/mentorat en Scores Z « conseiller -collègue »	142
Figure 8.3. Evolution postures tutorat/mentorat en Scores Z « initiateur-explicitation »	142
Figure 8.4. Evolution postures tutorat/mentorat en Scores Z « encourageur- soutien émotionnel»	142
Figure 9. Extrait 1 de co-occurrences dans une unité de sens (Atlas.ti).	144
Figure 10. Corrélations de Pearson entre opérations de pensée et types de savoirs.	146
Figure 11. Extrait 2 de co-occurrences présentes dans une unité de sens (Atlas.ti).	149
Figure 12. Corrélations de Pearson entre opérations de pensée et centration de l'attention.	150
Figure 13. Corrélations de Pearson entre types de savoirs et centration de l'attention.	152
Figure 14. Corrélations de Pearson entre opérations de pensée et postures de tutorat/mentorat.	154
Figure 15.1. Clusters des opérations de pensée relatifs au Temps 1 des dix mentors (PF).	156
Figure 15.2. Clusters des opérations de pensée relatifs au Temps 1 des dix stagiaires (ST).	156
Figure 15.3. Clusters des opérations de pensée relatifs au Temps 3 des dix mentors (PF).	159
Figure 15.4. Clusters des opérations de pensée relatifs au Temps 3 des dix stagiaires (ST).	159
Figure 16.1. Clusters des types de savoirs relatifs au Temps 1 des dix mentors (PF).	162

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Figure 16.2. Clusters des types de savoirs relatifs au Temps 1 des dix stagiaires (ST).	162
Figure 16.3. Clusters des types de savoirs relatifs au Temps 3 des dix mentors (PF).	165
Figure 16.4. Clusters des types de savoirs relatifs au Temps 3 des dix stagiaires (ST).	165
Figure 17.1. Clusters des postures relatifs au Temps 1 des mentors (PF).	171
Figure 17.2. Clusters des postures relatifs au Temps 3 des mentors (PF).	171

Introduction

La présente thèse éclaire la complexité que constitue la transmission d'un métier à autrui dans le contexte de la formation en alternance à l'enseignement vaudois. Nous appuyant notamment sur nos recherches antérieures à ce sujet (De Simone, 2016, 2019), l'analyse des relances des mentors durant les entretiens menés avec les stagiaires permet par exemple d'identifier les types de postures et les rôles endossés par les formateurs (Hennissen *et al.*, 2008 ; Chaliès *et al.*, 2009). De ces échanges émergent des indices permettant de distinguer s'ils se situent notamment dans une perspective d'aide et de soutien émotionnel privilégiant une posture de collègue ou s'ils prennent en compte les éléments directement visibles et invisibles de l'enseignement, comme les apprentissages des élèves (Durand, 2002 ; Beckers, 2007 ; Clerc-Georgy, 2013). Les relances proposées durant les entretiens sont donc susceptibles de mettre en lumière les conceptions et les valeurs (Buysse, 2018) liées à l'enseignement et à l'apprentissage véhiculées parfois implicitement par les protagonistes. Dans la continuité des travaux de Hoffman *et al.* (2015), nous considérons que ces conceptions d'enseignement-apprentissage transmises volontairement ou non par les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs en tant qu'enseignant influencent fortement la façon dont ils accompagnent et guident les novices.

Si comme évoqué les entretiens fournissent des traces permettant d'identifier les éléments convoqués entre mentors et stagiaires, ces échanges verbaux ne traduisent pas forcément leur niveau de compréhension par les protagonistes (Vanhulle, 2009 ; Balslev, 2015, 2016). En effet, ce n'est pas parce que des sujets échangent entre eux que le sens de leurs interactions est spontanément partagé (Barth, 2015). Par exemple, lorsqu'un stagiaire valide ce qui vient d'être évoqué par son mentor, cela ne garantit pas l'intériorisation du contenu. Pour illustrer le propos, un extrait d'échanges entre une tutrice (PF, pour praticienne formatrice²) et sa stagiaire (ST) est exposé ci-dessous.

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.

PF15-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, une fois que je t'ai rappelé d'y aller...

ST-TP4 : Ouai, Humhun.

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 pécadille

ST-TP8 : Ouai, Humhun.

Dans ses tours de parole, l'étudiante (ST) valide ce qui est relevé, parfois sous forme d'onomatopée (Humhun) traduisant implicitement une adhésion, sans pour autant donner

² Dans le canton de Vaud, les tuteurs sont nommés « praticiennes et praticiens formateurs » PF ou PraFo. A ce propos, dans le cadrage théorique est présenté le détail des différentes dénominations de ce rôle en fonction des régions du monde. Eléments tirés de recherches scientifiques relatives au tutorat et au mentorat (Tableau 1).

accès aux éléments réellement intégrés. Ce phénomène se produit dans les tours de parole 2, 4, 6 et 8. Ainsi, cet extrait tiré de nos données de 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 malentendu. Dans la continuité, Bruner (1991/2015) explique que la compréhension mutuelle durant des échanges entre individus 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* » (Littleton et Mercer, 2013, p. 8). Cette perspective se situe en cohérence avec les apports vygotkiens à laquelle s'adosse la présente thèse. En effet, les travaux de Vygotski (1934/1997) exposent notamment le fait que le sujet hérite de concepts et de significations élaborés par la génération précédente. Le novice reçoit donc une culture et une histoire de signes symboliques et matériels issus de la société dans laquelle il évolue (Vygotski, 1934/1997).

Par conséquent, les enjeux relatifs aux échanges discursifs sont à articuler à la question de la compréhension mutuelle (Barth, 2015). Pour illustrer le propos, faisons un pas de côté et imaginons la situation d'un individu (mentoré ou tutoré) souhaitant faire de la planche à voile. Ne réussissant pas à rester durablement hors de l'eau, le novice décide de prendre des cours avec un instructeur considéré comme expert. Le coach lui pose une série de questions dont voici la transcription des échanges :

TP1-Tuteur : *Connais-tu le nom des éléments qui constituent ta planche ?*
TP2-Novice : *Heu... il y a la planche, la voile, le mât et... la poignée ?*
TP3-Tuteur : *Ok... A quoi sert la poignée, comme tu dis ?*
TP4-Novice : *A maintenir la voile à la verticale ?*
TP5-Tuteur : ***Ok et comment tiens-tu compte du vent lorsque tu maintiens cette poignée ?***
TP6-Novice : *Aah.... Ça c'est une très bonne question... heu... je sais pas...*
TP7-Tuteur : ***Ok. C'est pas grave, mon but, c'est de voir où tu en es, et je vois que le jargon, c'est pas ça...***
TP8-Novice : *Humhun...*
TP9-Tuteur : ***En fait, ce que tu appelles « poignée », on appelle ça un « wishbone ». En anglais, ça veut dire « os de vœu », qui est en fait la clavicule du poulet, en forme de Y (rires). Tu sais, c'est celui qu'on casse à deux, la personne qui a le plus grand morceau dans la main fait un vœu, et son vœu est censé se réaliser, d'où son nom : wishbone. Faut que tu te souviennes de ce mot quand on sera un peu plus au large, en cas de difficulté.***
TP10-Novice : *Ok..., mais je vais pas réussir à savoir d'où vient le vent en apprenant par cœur tout ça...*
TP11-Tuteur : *Non, effectivement (rires) ok, alors histoire de gagner du temps, pour savoir d'où vient le vent, tu regardes le sens des drapeaux du port, ou tu peux humidifier ton index et lever la main comme à l'école.*
TP12-Novice : *(regarde les drapeaux au loin) le vent va dans cette direction, (indique de la rive au large).*
TP13-Tuteur : ***Exactement, donc tu vois tu dois placer ta voile comme ça (montre, debout sur sa planche en tirant le wishbone plusieurs fois vers lui) pour profiter d'un bon départ et éviter de te fatiguer à tirer sur le***

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

*wishbone, pour faire gonfler ta voile, tu vois ? Je te remontre. Ensuite tu me rejoindras. **T'inquiète, je vais pas très loin, je serai jusqu'à la hauteur de la bouée jaune là, et si ça va pas je reviens te chercher.** Et t'inquiète après je te poserai des questions pour voir ce que tu as compris de tout ça (rires).*

Les éléments présents dans ces interactions verbales fournissent des indices en regard de la compréhension présente ou non entre protagonistes. Ainsi, l'instructeur prend des informations relatives aux connaissances du novice et justifie l'utilité de maîtriser le jargon (TP7 et TP9), autrement dit les savoirs de la discipline. Il régule et se place en modèle, afin de montrer des gestes (TP13), puis fait avec le novice. L'instructeur rassure aussi le débutant (TP7 et fin TP13). En quelque sorte, l'instructeur dénature ses gestes et déplie sa pensée pour les rendre accessibles au novice, notamment lorsqu'il décortique les savoirs³ à anticiper, par exemple la provenance du vent (TP5) constituant une connaissance spécifique de la voile. Puis, au TP9, il rend également sa pensée accessible en soutenant les processus d'apprentissage⁴ du novice lorsqu'il explique l'origine du terme *wishbone*. Ce moment est analogue à l'explication d'un concept « scientifique », puisqu'il y a prise en compte de l'origine historique et culturelle du terme en regard de pratiques sociales de références relatives à cet objet. Cette analogie entre cours de planche à voile et enseignement met en exergue la mise en œuvre du soutien des différents processus d'apprentissage en jeu lors d'une activité d'enseignement-apprentissage. En effet, l'instructeur déplie sa pensée en dénaturant des savoirs et des gestes intériorisés de longue date, afin de les rendre accessibles au novice, rendant ainsi les échanges entre protagonistes pertinents du point de vue des objets enseignés. Car « ce n'est pas la clarté du message, du point de vue de l'enseignant, qui est le facteur le plus important pour la compréhension de l'apprenant, mais la capacité de ce message à déclencher quelque correspondance avec ce qui se trouve déjà dans le répertoire cognitif de l'apprenant » (Barth, 2015, p. 35).

Ainsi, dans la continuité de ces apports, pour dénaturer des gestes intériorisés, au sens de « se donner les moyens d'un *estrangement* (Ginzburg 98/2001, cité par Leutenegger, 2004, p. 277), permettant un rapport d'extériorité à l'égard d'objets devenus trop familiers » (p. 277), une praticienne formatrice ou un praticien formateur devrait identifier les caractéristiques à aborder avec le novice, afin de les lui rendre explicites (Chaliès *et al.*, 2009 ; De Simone, 2019). En effet, si le mentor ne rend pas accessibles ses processus de pensée, ainsi que les étapes et les stratégies nécessaires à l'appropriation des caractéristiques des savoirs, il est difficile pour le débutant de deviner les enjeux constitutifs des situations proposées (De Simone, 2021). Ce constat est d'ailleurs valable pour notre véliplanchiste.

La dénaturalisation de gestes intériorisés nécessite donc une mise à distance des pratiques enseignantes maîtrisées par le mentor, notamment par le décortilage de certaines routines en vue de les rendre accessibles au débutant. Cette mise en abîme est soutenue par

³ Ici, les savoirs sont à prendre au sens commun et comprennent des savoirs symboliques, mais aussi des savoir-faire en termes de gestes techniques. La notion de « savoir » sera définie de manière épistémique dans le cadrage théorique, notamment en nous appuyant sur les travaux de Vygotski (1934/1997), Shulman (1987), Hofstetter et Schneuwly (2009, 2020) et Vanhulle (2009, 2013).

⁴ Soutien des processus cognitifs (TP9, notamment) et affectifs (TP13, notamment)

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

l'analyse des contenus d'entretiens menés par un mentor et son stagiaire (De Simone, 2016). En effet, l'analyse d'entretiens expose les implicites et les routines guidant l'action des interlocuteurs, ainsi que la manière dont le sujet construit des significations au travers de la culture professionnelle dans laquelle il évolue (Vygotski, 1934/1997 ; Barth, 2015 ; Bruner, 1991/2015 ; Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Balslev, 2016).

Cette perspective implique plusieurs dimensions, par exemple, générer un contexte favorable aux apprentissages du métier enseignant, dans lequel le novice se sente 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 (Chaliès *et al.*, 2009 ; Timperley, 2011 ; Bocquillon, 2020). Dans la littérature relative au tutorat et au mentorat, il est souvent relevé par les mentors 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 ; Hudson, 2016 ; Hofman *et al.*, 2015 ; Chaliès, 2016). Par ailleurs, les travaux d'Hofman *et al.* (2015) démontrent que les façons d'encadrer le stagiaire par les tuteurs, reflètent généralement leurs propres pratiques d'enseignement avec leurs élèves. Or, il n'est pas certain que ces pratiques d'accompagnement soient suffisantes pour développer les compétences professionnelles des futurs enseignants.

Afin d'éclairer les éléments contenus dans les échanges discursifs entre formateurs de terrain et leur stagiaire (Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Balslev, 2016 ; De Simone, 2016), cette thèse expose l'analyse de contenus de trente entretiens menés à trois moments différents d'un même semestre par dix mentors vaudois et leur stagiaire. Ces entretiens ont été réalisés dans le cadre du dispositif de recherche-formation des *mentoring conversation studies* – MCS⁵ (De Simone, 2019).

⁵ Inspiré du dispositif de recherche-formation des *lessons studies* (Miyakawa & Winsløw, 2009). Le dispositif des *mentoring conversation studies* est présenté de manière détaillée dans la méthodologie (chapitre 4).

I. PROBLEMATIQUE

Cette recherche se situe dans la formation à l'enseignement constituée de deux lieux distincts d'apprentissage : le terrain et l'institution de formation. Clerc et Ducrey (2014) ont mis en exergue le fait que dans ce contexte en alternance, les étudiants 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. D'après les travaux de Baudrit (2011), « 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). Enfin, lorsque les enseignants vaudois sont interrogés sur les raisons de leurs motivations à occuper la fonction de formateurs de terrain⁶, la majorité d'entre eux répondent qu'ils trouvent stimulant de « transmettre leur métier, pour montrer concrètement comment ça se passe dans une classe »⁷. Ces mêmes mentors estiment que la venue de stagiaires permet de diversifier leurs pratiques d'enseignement (Hoffman *et al.*, 2015). Ces constats renforcent ainsi la croyance des étudiants postulant que c'est en classe que le métier s'apprend plutôt qu'en institution (Clerc et Ducrey, 2014). Or, ces différentes perspectives, plaçant la pratique au centre du développement professionnel des stagiaires et situant d'emblée le novice comme futur collègue, illustrent en partie les conceptions pouvant être véhiculées de manière volontaire ou non par les mentors. En effet, cette façon de placer de manière implicite le novice au même niveau que le maître de stage, génère certaines conséquences en termes de formation (Chaliès *et al.*, 2009 ; De Simone, 2016). Cette affirmation s'appuie notamment sur une recherche exploratoire menée en 2016 dans le cadre d'un mémoire de MAS relatif à la formation continue des praticiennes formatrices et praticiens formateurs vaudois⁸. Cette exploration antérieure a notamment mis en lumière dans les entretiens menés entre formateurs et stagiaires proposant une relation égalitaire, la présence d'une focalisation spontanée sur les savoirs issus de la pratique enseignante soutenant majoritairement les processus émotionnels des novices (De Simone, 2016).

Partant de ces premiers constats, les éléments exposés dans la suite de ce chapitre tentent de problématiser la question nodale des conditions nécessaires pour former les mentors et les tuteurs à un accompagnement et à un guidage générant du développement professionnel chez les stagiaires.

⁶ Les différentes manières de nommer les formateurs accompagnant des stagiaires sont définies dans le cadrage théorique (chapitre 2).

⁷ 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.

⁸ MAS universitaire de 3^{ème} cycle que j'ai réalisé en 2016, voir la bibliographie.

1.1. Formation des mentors et des tuteurs

Dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement vaudois, les formateurs de terrain suivent un cursus complémentaire sous forme de Certificate of Advanced Studies (CAS) d'une durée de deux ans, représentant dix crédits ECTS⁹. 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 vaudois dans leurs fonctions d'accompagnement et de guidage des stagiaires¹⁰. Le descriptif en ligne sur le site de la HEP Vaud précise notamment que cette formation « amène les PF 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 »¹¹. Annuellement, cent à cent-cinquante enseignants vaudois 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, le formateur de terrain reçoit une décharge horaire hebdomadaire par stagiaire, ainsi qu'une prime financière mensuelle spécifique à cette fonction, comme mentionné dans la « décision 159 » entrée en vigueur le 1^{er} août 2018 (cf. annexe 1). Cette reconnaissance financière et temporelle confère à ce rôle une légitimité institutionnelle et est considérée comme essentielle dans les établissements scolaires du canton¹².

Néanmoins, la réalité vaudoise 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, telle que la Grande Bretagne préconisent une formation pour devenir mentor, alors que ce n'est pas le cas de tous les régions des Etats-Unis, où le mentorat ne nécessite pas de formation particulière. En Australie, la situation est semblable. « 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 mentors est loin de faire l'unanimité dans les différents pays occidentaux (Chaliès *et al.*, 2009 ; Baudrit, 2011 ; Hudson, 2016). D'ailleurs, du côté de l'Université de Genève, la formation sous forme de CAS est entrée en vigueur en 2019. Or, différentes recherches mettent en exergue

⁹ En adéquation avec les accords européens de Bologne.

¹⁰ Paraphrase de ce qui est indiqué sur le site de la HEP, consulté en septembre 2021 :

<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 » ou PraFo dans cette région, voir la note 6 à ce sujet.

¹¹ Tiré du site HEP Vaud, voir note précédente.

¹² Informations complémentaires sur le site de l'Etat de Vaud : <https://www.vd.ch/themes/formation/espace-pour-les-enseignantes-et-les-enseignants/etre-une-ou-un-enseignant-en-activite/formation-continue-ou-complementaire/>

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

les différences d'accompagnement générées par des mentors formés et non-formés. 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 quatre cents mentors australiens. Les résultats mettent notamment en avant le fait que la majorité des tuteurs ayant participé à cette recherche soulignent qu'ils 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, Feneyrou et Hédoux (2000) ont quant à eux démontré que les mentors non-formés (nommés maître d'accueil temporaires - MAT) avaient tendance à considérer les stagiaires comme des collègues et à les accueillir de manière très superficielle du point de vue de l'accompagnement à l'acquisition des gestes du métier. En effet, selon ces chercheurs, leur guidage 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 mentors formés (enseignants maîtres formateurs – EMF), Bourdoncle, Feneyrou et Hédoux (2000) identifient que le rapport avec le stagiaire est construit en termes de processus de formation, les tuteurs assumant une posture de formateur, notamment par la prise en compte de l'évaluation du stage en fonction d'objectifs à atteindre par le professeur-stagiaire. Baudrit (2011) précise également que ces 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 étudiants. En France¹³, il existe donc deux profils de formateurs de terrain : l'enseignant maître formateur (EMF) ayant reçu une formation certifiée par un examen¹⁴ qui « 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 » (Baudrit, 2011, p. 28). Contrairement à la première catégorie, ce second profil n'a suivi aucune formation aboutissant à une certification.

Les travaux réalisés par Escalié (2019) présentent un dispositif de formation continue pour observer des novices au travers du développement de « communauté de pratiques » (p. 44) de formateurs de terrain. Cette piste exige la nécessité de former des mentors à travailler ensemble. Or, 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 d'enseignant étant déjà bien rempli (Kyriacou *et al.*, 2007). D'autres refusent d'assumer cette fonction pour des questions d'éloignement géographique, notamment en Australie (Baudrit, 2011) où les distances entre régions sont gigantesques et peuvent effectivement dissuader de potentiels candidats au mentorat. 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, certains enseignants généralistes des classes primaires éprouvent des difficultés à

¹³ Site de l'éducation nationale française : <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/29/mene1013103c.html>.

¹⁴ Pour l'obtention du Certificat d'Aptitude aux fonctions de maître formateur.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

accepter cette fonction, car ils ne se sentent pas suffisamment à l'aise dans certaines disciplines, notamment dans les activités scientifiques (Hudson, 2016).

A la suite de cette question de la formation destinées aux praticiennes formatrices et praticiens formateurs, il s'agit également de questionner sur quelles dimensions elles portent. Pour éclairer cette nouvelle controverse, nous convoquons les travaux menés par l'équipe française ESCOL¹⁵ à propos de la construction des inégalités scolaires. Cette équipe a mis en évidence que l'invisibilité des enjeux d'apprentissage à l'école n'est pas sans conséquence sur les difficultés de certains élèves (Bautier et Goigoux, 2004). A 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 (Bautier et Goigoux, 2004 ; Clerc-Georgy, 2013 ; Clerc, 2014 ; Barth, 2015). Cette perspective apporte des indices complémentaires quant aux éléments visibles et invisibles de l'enseignement (Durand, 2002 ; Beckers, 2007). A ce propos, les travaux de Durand (2002) mettent en lumière le fait qu'un novice se focalise prioritairement sur les événements directement observables en classe (le visible), tel 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 (l'invisible). S'appuyant sur ces résultats, Beckers (2007) met en exergue la nécessité de permettre aux futurs enseignants 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. Suite à ce qui précède, différentes questions émergent : celles de la formation des mentors et de leur capacité à guider les stagiaires sur le développement de leur réflexivité (Baudrit, 2011) et celles portant sur les apprentissages des élèves (Durand, 2002 ; Beckers, 2007).

Pour terminer, certains syndicats romands¹⁶ défendent le principe que les tuteurs sont suffisamment formés pour accompagner et guider des novices en établissements scolaires (notamment la SPV¹⁷, cf. annexe 2). Force est de constater que cette affirmation se situe en décalage avec les différents résultats exposés plus haut. Ainsi, les constats relatifs aux recherches menées sur le mentorat et le tutorat indiquent plutôt que cette fonction exige un haut niveau de maîtrise (Baudrit, 2011 ; Chaliès, 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 éléments exposés précédemment. Pour répondre à cette controverse, il paraît intéressant d'investiguer dans le prolongement de nos recherches exploratoires antérieures, afin d'identifier la nature du développement professionnel des mentors dans le cadre du dispositif de recherche-formation

¹⁵ Equipe de recherche française « Education et scolarisation », fondée en 1987 par Charlot, reprise par Bautier et Rochex.

¹⁶ Notamment la société pédagogique vaudoise : <https://spv-vd.ch/>

¹⁷ Mensuel « Majuscules » janvier 2021 de la Société Pédagogique Vaudoise (SPV) - annexe 2.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

des *mentoring conversation studies* – MCS (De Simone, 2016, 2019) présenté de manière détaillée dans la méthodologie (chapitre 4).

1.2. Déplier sa pensée d'enseignant pour transmettre le métier à autrui

Une autre thématique à évoquer dans cette problématique se situe autour de la transmission d'un métier à autrui et les enjeux s'y référant. Néanmoins, avant de présenter les constats traitant de cette question, nous souhaitons initier l'exposé par la définition des statuts d'expert et de novice dans une perspective vygotkienne, afin de préciser le champ épistémique relatif à la transmission d'un métier à autrui de la présente thèse.

Selon les travaux de Vygotski (1928-31/2014, 1934/1997) et des post-vygotkiens, notamment Brossard (2004), Schneuwly (2012) et Clerc-Georgy (2013), le développement humain est d'abord le résultat d'un processus de soutien et de guidage de la part d'un adulte auprès de l'enfant, puis sous la forme scolaire d'un enseignant vis-à-vis de l'élève ou d'un expert auprès d'un novice. Ainsi, les interactions sociales ou médiations mobilisées par l'expert génèrent potentiellement du développement chez le néophyte. Dès lors, l'apprentissage est à considérer comme une activité partagée entre un (ou plusieurs) débutant(s) et un membre de sa culture plus chevronné (Vygotski, 1934/1997). Dans le contexte de l'institution de formation, lorsqu'un novice s'approprié un savoir¹⁸, le but visé se situe notamment dans le fait qu'il soit capable d'en faire usage dans ses futures activités professionnelles de manière volontaire et autonome (Clerc-Georgy, 2013). Cette visée de la formation à l'enseignement 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, capable de sélectionner et de préparer des mises en scène permettant au débutant de percevoir des éléments qu'il n'est pas encore capable d'appréhender seul (Barth, 2015). L'expert fonctionne alors comme un médiateur culturel et social. Le novice hérite ainsi d'une culture qui lui est transmise dans le cadre d'une activité partagée (Vygotski, 1934/1997). Dans cette perspective, le formateur, le tuteur ou le mentor devrait pouvoir fournir des médiations relatives aux caractéristiques d'un savoir enseigné et rendre visibles ses propres processus de pensée lorsqu'il convoque et fait usage de ce savoir (Clerc-Georgy, 2013 ; Clerc, 2014). Ainsi, le fait de décrire, décortiquer et dénaturer sa pensée d'enseignant pour la transmettre au stagiaire correspond justement à cette perspective vygotkienne dans laquelle l'expert rend visible ses propres processus de pensée durant la mobilisation de savoirs. Cette activité liée au dépliage de la pensée (Truffer Moreau, 2021, à paraître) pourrait constituer une partie nodale du travail de mentorat (De Simone, 2016, 2019, 2021).

¹⁸ 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 compétences professionnels à l'enseignement et de l'expérience acquise par les professionnels de l'enseignement.

Ainsi la question de la transmission d'un métier à autrui mobilise de manière intrinsèque le fait de rendre accessible la pensée, les gestes, les savoirs et leur usage. Dans la continuité de ces constats, Maubant et Piot (2011) - chercheurs sur la question de l'alternance sans être spécifiquement vygotskiens - 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* » (2011, p. 8), c'est-à-dire une activité dédiée à la dénaturalisation de gestes professionnels intériorisés de longue date, afin de les rendre abordables aux novices. De fait, ces activités de décorticage de la profession enseignante se traduisent au travers du langage. Ainsi, grâce aux échanges discursifs, le formateur peut expliciter et rendre visible 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 ce rôle, 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 » (Barth, 2015, p. 20). 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 apprenants (Clerc et Martin, 2012 ; Clerc-Georgy, 2013). Barth traduit ces deux aspects par les notions de « savoir et transmission » (2015, p. 22). Elle précise que si l'enseignant d'aujourd'hui « maîtrise sa discipline, il n'est pas suffisamment formé pour assister l'apprenant dans la construction de son savoir » (2015, p. 22). Or, dans la formation des enseignants vaudois, la perspective institutionnelle dominante est celle de la formation des adultes. Cette perspective s'appuie sur le postulat de l'accompagnement au sens de Boutinet (2007) associant cette dimension à une forme de soutien entre personnes engagées dans une relation égalitaire, malgré le statut différent entre apprenant 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. Par ailleurs, dans ce contexte, c'est l'apprenant qui choisit et fixe ses objectifs (Chaliès *et al.*, 2009 ; Dufour *et al.*, 2018). Différents descriptifs issus du site de la HEP Vaud précisent ce postulat de la formation des adultes. Pour illustrer le propos, voici quelques exemples. D'abord sur la page en ligne destinée aux futurs enseignants de la filière primaire : « 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 »¹⁹ ; puis sur la page présentant le descriptif de formation destiné aux futurs praticiennes formatrices et praticiens formateurs dans lequel figure le fait que les étudiants sont formés aux « apprentissages professionnels d'un-e adulte en

¹⁹ Exemple tiré de la page présentant le cursus Bachelor : <https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-l-enseignement/bachelor-enseignement-primaire/la-formation-en-un-clin-doeil.html>

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

formation »²⁰. Cette forme d'accompagnement²¹ est notamment issue de courants psychologiques consistant à exprimer un savoir caché en soi, grâce aux questions spécifiques de l'accompagnant ou du groupe. Cette approche de type maïeutique - empruntée à Socrate - consiste à faire exprimer des connaissances conscientes ou au contraire, oubliées en soi. Elle est notamment basée sur le fait que le formateur accompagne un (ou plusieurs) apprenant(s) en emploi, se basant sur de potentielles expériences professionnelles vécues antérieurement (Dominicé, 2002 ; Josso, 2011; De Ketele, 2018 ; Paul, 2018). Cette perspective est régulièrement associée aux démarches de *lifelong learning* (Aspin *et al.*, 2007) intégrant le postulat de formations continues poursuivies tout au 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 postgrades visant une spécialisation dans lesquelles les participants possèdent effectivement un bagage plus ou moins conséquent de savoirs. Néanmoins, la pertinence de cette approche peut être questionnée pour un étudiant en formation initiale, puisque les stagiaires possèdent peu d'expériences professionnelles à propos des processus d'enseignement-apprentissage (De Simone, 2016). 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). Par ailleurs, les novices ont tendance à identifier uniquement les éléments directement visibles de l'enseignement comme le comportement des élèves (Durand, 2002). Dans ce contexte, la perspective de la formation des adultes renforçant implicitement le fait que les novices disposeraient des ressources nécessaires à l'analyse réflexive de leur pratique semble constituer une gageure aléatoire (De Simone, 2019 ; Bocquillon, 2020). 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 expérimenté et qu'il s'agit de l'accompagner sur le chemin de la formation (Josso, 2011 ; De Ketele, 2018).

Dans le contexte des praticiennes formatrices et des praticiens formateurs, la question de la pertinence de la mobilisation majoritaire de cette perspective pourrait également être questionnée. Certes, ces professionnels sont considérés comme des experts enseignants, cependant à certains égards, ils pourraient être comparables à des novices, notamment lors de la mise en abîme relative à la dénaturalisation de gestes enseignants intériorisés à transmettre aux stagiaires (De Simone, 2016, 2019, 2021). Il serait 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, 2021). Cette mise en perspective constitue d'ailleurs l'une des difficultés rencontrées par les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs. En effet, en tant que formateur, il n'est pas simple

²⁰ <https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-continues/formation-postgrade/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-praticien-formateur.html#documents>

²¹ 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 et 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 étudiants.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

de distinguer son rôle d'enseignant de celui de mentor, les gestes professionnels enseignants automatisés, des gestes d'accompagnement et de guidage à mobiliser en tant que formateur de terrain (De Simone, 2016, 2019). Néanmoins, cette mise en abîme illustrée par la figure 1 ci-dessous semble nécessaire afin de prendre conscience des significations attribuées à ses propres pratiques enseignantes pour éviter la reproduction et l'application mécanique de trucs par les stagiaires, recettes qui par ailleurs ne sont pas forcément transférables à d'autres situations (Martineau, 2011). Astolfi (2009) parle d'amnésie du spécialiste relative à la maîtrise d'une discipline, ici il s'agirait plutôt d'une amnésie de l'expérience liée aux pratiques enseignantes intériorisées au fil du temps par les formateurs, rendant difficile le décortiquage de la pensée enseignante (De Simone, 2016, 2021).

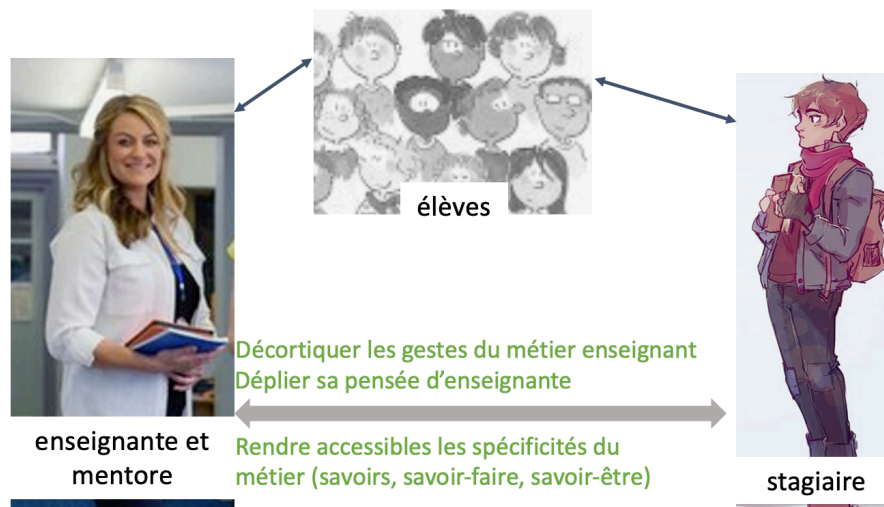


Figure 1 : Mise en abîme – décortiquer, déplier et rendre accessible le métier

Dans la continuité, l'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 implicite d'éléments dans le contexte de la formation initiale serait soutenue par des conceptions inexprimées de la part des formateurs (De Simone, 2021). Cela se traduirait notamment sous forme de malentendus (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2021), 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 mentors 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 (Durand, 2002) ou de chercher à l'intérieur de soi un savoir qui y serait enfoui.

De son côté, pour traiter la question de l'intériorisation et de l'automatisation d'un élément par un sujet, Vygotski utilise la métaphore de la fossilisation ou du « fossile » (1928-31/2014, p. 220) Ainsi, dans son ouvrage « histoire du développement des fonctions psychiques supérieures », il explique que certaines fonctions ont connu un très long

développement historique et se sont fossilisées par le fait d'avoir été mobilisées des centaines et des centaines de fois par un sujet. Le chercheur russe explique que ces processus devenus mécaniques et automatisés sont en quelque sorte pétrifiés ou morts, puisque le sujet ne réfléchit plus à la manière dont il les mobilise. Il les utilise donc 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 » (Vygotski, 1928-31/2014, p. 220).

Ainsi, toute la complexité du travail de mentor réside dans l'analyse et le décortilage de situations sociales et culturelles intériorisées, de gestes professionnels du métier enseignant automatisés et naturalisés au fil des ans. Ces constats soutiennent l'idée que le fait de déplier sa pensée d'enseignant en tant que mentor ne va pas de soi (Feiman-Nemser, 2003 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Timperley, 2011 ; Hofman *et al.*, 2015 ; Vivegnis, 2018 ; De Simone, 2021 ; Truffer Moreau, 2021, à paraître). Cela 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 [ou 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 (Vygotski, 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 mentors lorsqu'ils déploient leur pensée pour transmettre le métier enseignant. Nous réalisons ainsi une analogie entre « automatisation du développement des fonctions psychiques supérieures » telle que définie par Vygotski (1928-31/2014) et automatisation du métier enseignant au fil des ans. En effet, il semblerait que ces deux situations mettent en exergue la fossilisation (Vygotski, 1928-31/2014) de phénomènes psychiques au fil du temps.

Suite aux constats exposés dans cette partie relative à la transmission du métier à autrui, il s'agirait dès lors d'identifier dans les échanges discursifs des praticiennes formatrices et praticiens formateurs, la manière dont les mentors décortiquent le métier enseignant, notamment au travers des types de savoirs mobilisés (De Simone, 2016). Il s'agit également d'étudier la présence ou l'absence de focalisation de l'attention sur les dimensions visibles et

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

invisibles de l'enseignement (Durand, 2002). Les activités partagées évoquées dans les entretiens par les formateurs semblent également intéressantes à étudier, afin de mettre en exergue les gestes d'accompagnement et de guidage favorisant ou non le développement professionnel des stagiaires (Clerc-Georgy, 2013). Pour compléter ces investigations, l'identification de dimensions qui focaliseraient la réflexion sur les éléments plus complexes du métier, tel que l'effet d'un enseignement sur les apprentissages des élèves (Durand, 2002 ; Beckers, 2007 ; Timperley, 2011) constituerait également une entrée intéressante. Cette controverse soulève d'ailleurs à nouveau la question de la nécessité de poursuivre une formation formelle destinée aux mentors pour soutenir le dépliage et le décortilage volontaire de la pensée enseignante pétrifiée ou fossilisée. A ce propos, l'analyse des données récoltées indiquera peut-être si les mentors décortiquent de façon volontaire et consciente leurs manières d'agir et de penser en tant qu'enseignant lorsqu'ils transmettent le métier aux stagiaires. Ainsi, l'analyse des échanges discursifs rendra visible les moments où ils déplient ou non leur pensée et sur quels éléments leur attention porte.

1.3. Institutions de formation et nature des savoirs à l'enseignement

La question des focales d'attention génère notamment la mise en exergue de la nature des savoirs évoqués dans les échanges (Durand, 2002 ; De Simone, 2016). Cette controverse fait également référence aux lieux de formation dont les savoirs sont issus (Hofstetter et Schneuwly, 2009 ; Lussi Borer, 2017). 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). Car, l'identification de la nature des savoirs jalonnant la formation à l'enseignement est dépendante des lieux dont ils sont issus (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Lussi Borer, 2017 ; Hofstetter et Schneuwly, 2009, 2020).

Ainsi, Hofstetter et Lussi Borer (2009), puis Lussi Borer (2017) et plus récemment Hofstetter et Schneuwly (2020) rappellent que la création des institutions dédiées à l'enseignement et à la formation est le résultat d'un processus sociohistorique. Ces auteurs exposent la transformation séculaire²² d'une formation basée à l'origine sur le modèle du compagnonnage et de l'imitation (18^{ème} siècle et précédemment) vers une forme institutionnalisante de normes ayant généré les écoles normales (19^{ème} et 20^{ème} siècles) pour aboutir à la tertiarisation actuelle (21^{ème} siècle). A 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^{ème} siècle à l'institutionnalisation de formations à l'enseignement public. Cette institutionnalisation s'accompagne de larges débats sur la nature des institutions les plus adaptées pour former

²² Dans ces lignes, il est essentiellement fait référence à l'évolution de ces institutions en Suisse romande et dans le monde francophone.

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^{ème} 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 (Hofstetter et Schneuwly, 2009). Car selon ces auteurs, 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 savoirs²³ constitutifs des dispositifs de formation en alternance. Ainsi, la production de savoirs de référence formalisés à l'université provoque des divergences chez les enseignants mobilisant également des savoirs issus de leur pratique et 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).

Dans la continuité du panorama historiques, Périsset Bagnoud (2009) évoque la disparition au début du 21^{ème} siècle des écoles normales romandes ayant été remplacées par les hautes écoles pédagogiques (HEP). Elle explique qu'à l'époque, l'objectif annoncé par la CDIP²⁴ 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-Neuchâtel²⁵) ont préféré ouvrir des hautes écoles pédagogiques » (Périsset Bagnoud, 2009, p. 52) délivrant un bachelor selon les accords européens de Bologne²⁶. 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 » (2009, 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 apports de qualité à l'enseignement » (Lussi Borer, 2017, p. 132) a été enterrée. 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

²³ Espaces sociaux, contextes et référentiels différents, avec des hiérarchies indépendantes les unes des autres : établissement scolaire, HEP, Uni, etc.

²⁴ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : <https://www.cdip.ch/dyn/11926.php>

²⁵ Pour la liste complète : <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/he/hautes-ecoles/hautes-ecoles-cantonaux/hes-hep.html>

²⁶ <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/he/hautes-ecoles/processus-de-bologne.html>

didactiques, les sciences de l'éducation ou encore issus de la pratique enseignante (Vanhulle, 2013).

Cette question de la nature et de la légitimité des différents savoirs convoqués dans la formation à l'enseignement n'est pas nouvelle (Shulman, 1987 ; Buysse & Vanhulle, 2009 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009). 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 (2001, 2020) 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 auteurs 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 » (2020, p. 196). Dans la continuité et s'appuyant sur Rey (2006), Hofstetter et Schneuwly (2020) 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) notamment sous forme de compagnonnage. Ainsi, selon ces auteurs le changement des types de dispositifs de formation, génère la production de savoirs de natures différentes. Hofstetter et Schneuwly (2020) 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 (2002). 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 et Schneuwly, 2020, p. 196).

Ce bref historique présentant l'évolution des lieux de formation au fil du temps permet de mettre en exergue la question de la nature des savoirs à convoquer dans l'enseignement. Comme évoqué, cette question s'invite régulièrement dans la littérature scientifique (Shulman, 1987 ; Buysse & Vanhulle, 2009 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009, 2020, Vanhulle, 2013). Ainsi, la tension générée par les types de savoirs à convoquer (ou non) dans les différents contextes de la formation à l'enseignement génère des rapports parfois troublés

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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 nommés « savoirs de référence » (Lussi Borer, 2017) crée des résistances de part et d'autre. A ce sujet, certains auteurs traitant de la question du mentorat parlent de « dilemmes du tutorat » (Chaliès *et al.*, 2009 ; Mieusset, 2017 ; De Simone, 2021) inhérents notamment à cette question des savoirs mobilisés dans les échanges discursifs entre mentors et étudiants. 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 étudiants ayant déjà acquis l'usage volontaire de certains outils, mais concernant les novices en difficulté, il n'est pas simple pour ces profils de s'y retrouver (Clerc-Georgy, 2013). De plus, 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 ».

Forts de ces constats, la présente thèse s'inscrit donc dans la volonté de proposer une articulation entre les savoirs mobilisés par les formateurs de terrain et les savoirs de référence (Vanhulle, 2009 ; Lussi Borer, 2017). Pour répondre à cette objectif, l'analyse des échanges discursifs entre formateurs et stagiaires fournira des traces de la nature des savoirs convoqués dans les entretiens (Balslev, 2015, 2016). Toujours 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 dispositif d'alternance sous forme intégrative²⁷ qui faciliterait la collaboration et la circulation des savoirs entre les différents acteurs de la formation (Gohlen, 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* mis en place.

1.4. Interactions langagières et mentoring conversation studies (MCS)

Dans la continuité de la perspective historico-culturelle, le langage est considéré dans la présente étude comme un médiateur du développement (Vygotski, 1928-31/2014, 1934/1997 ; Brossard, 2004). Dès lors, analyser le contenu d'entretiens menés entre tuteurs et stagiaires livrera des indices à propos des éléments évoqués (Balslev, 2016), notamment en termes de types de savoirs. Par ailleurs, c'est bien dans ces échanges discursifs que des traces d'apprentissage et de développement peuvent surgir (Balslev, 2016). Le langage constitue donc l'outil le plus important pour arriver à comprendre et négocier le sens (Barth, 2015) des échanges entre mentor et stagiaire durant les activités collectives générées par le dispositif

²⁷ les formes de l'alternance à l'enseignement sont définies dans le cadrage théorique (chapitre 2).

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

de formation continue des *mentoring conversation studies* (MCS). Or, même si les verbalisations constituent un élément central des situations de formation dans lesquelles se retrouvent ces protagonistes (Vanhulle, 2009), les échanges verbaux n'ont pas d'effet en tant que tels, s'ils ne sont pas intériorisés ou réorganisés de manière cognitive, métacognitive ou affective²⁸ (Balslev, 2015, 2016). Car comme évoqué en introduction, ce n'est pas parce que des énoncés sont échangés que leurs significations sont partagées (Barth, 2015).

Pour répondre à la question de l'identification des significations attribuées aux contenus des échanges entre mentors et stagiaires (Balslev, 2015, 2016), le dispositif des *mentoring conversation studies* déjà mobilisé dans des recherches précédentes (De Simone, 2016) proposera des moments collectifs de discussion et de mise en débat des éléments évoqués dans les entretiens des mentors. Ce dispositif poussera également les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs à sélectionner des thématiques relatives au semestre de formation de leur stagiaire. Durant ces séances, des moments seront notamment dédiés à l'anticipation des éléments à observer chez les novices. Les mentors pourront ainsi discuter des gestes attendus quant aux objectifs choisis ou à la forme et au fond d'un canevas d'entretien. Ces étapes passeront par la mise en débat des idées et des conceptions relatives aux postures de tutorat des participants, qui se traduiront peut-être par des remises en question de leur guidage, leur accompagnement et leurs évaluations de la pratique enseignante des stagiaires. Enfin, la formatrice pourra à certains moments apporter de nouveaux savoirs relatifs au tutorat, afin qu'ils soient discutés et critiqués durant ces activités collectives. Des ressources relatives au tutorat pourront également être proposées et mises en discussion par les participants. En fonction du guidage de la formatrice, ces échanges favoriseront potentiellement la mise en débat des conceptions quant à la fonction de mentor, notamment dans le but de distinguer les caractéristiques de ce rôle, de celles de l'enseignant (De Simone, 2021). Pour les participants, ces activités collectives seront également l'occasion de préparer leur deuxième et leur troisième entretien en fonction des éléments discutés et débattus durant les séances de discussion à ce sujet. Ainsi, il sera intéressant d'identifier les changements que le dispositifs MCS aura générés (ou pas) notamment en termes de postures et de savoirs mobilisés au fil du temps.

1.5. Synthèse de la problématique

En guise de conclusion provisoire, les travaux de Vygotski (1934/1985) expliquent notamment que les fonctions psychiques se développent en devenant conscientes et volontaires, grâce aux prises de conscience que l'apprentissage de concepts scientifiques rend possible. Dans cette perspective, le dispositif des *mentoring conversation studies* semble prometteur pour favoriser l'apprentissage de nouveaux concepts scientifiques relatifs à la question du mentorat et du tutorat. Simultanément, ce type d'intervention générant des activités collectives paraît intéressant pour former les mentors à la dénaturalisation de leurs gestes professionnels enseignants (De Simone, 2021), puisqu'il semble que ce dispositif

²⁸ Les termes « cognitif, métacognitif et affectif » sont brièvement présentés dans le cadrage théorique (chapitre 2) et définis dans la méthodologie (chapitre 4).

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

provoque un changement de pointage et d'usage des différents savoirs en jeu dans l'accompagnement et le guidage du stagiaire par les mentors (De Simone, 2016). Ainsi, durant ces séances réunissant des formateurs de terrain, l'identification collective, consciente et volontaire (Vygotsky, 1934/1997) notamment des savoirs et des objectifs de formation proposés au novice pourrait favoriser le changement des points d'attention des mentors dans la préparation de leurs futurs entretiens. Voici le questionnement émergent à ce stade :

- Quelles sont les focales d'attention évoquées dans les entretiens (dimensions visibles et/ou invisibles de l'enseignement) ?
- Quelle est l'évolution de la mobilisation de la nature des savoirs au fil du temps ?
- Quelles sont les postures de tutorat et de mentorat endossées par les formateurs au fil du temps ?
- Quelles sont les conditions nécessaires pour former les mentors et les tuteurs à un accompagnement et à un guidage générant du développement et de la réflexion chez les stagiaires ?

Ces questions relativement spontanées sont issues des constats évoqués dans la présente problématique. Néanmoins, le cadrage théorique (chapitre 2) permettra de les affiner pour les transformer en questions de recherche (chapitre 3).

II. CADRAGE THEORIQUE

Le cadrage théorique est construit à partir des constats exposés dans la problématique. Ainsi, la première partie de ce chapitre traite des spécificités du travail de mentorat dans le contexte de la formation à l'enseignement en alternance (2.1.). Cette première entrée est suivie de la question relative aux postures de tutorat et de mentorat dans le contexte de la formation à l'enseignement (2.2.). La troisième section expose la controverse du développement professionnel dans une perspective vygotkienne en traitant notamment de la question du signe et du développement des concepts chez l'adulte (2.3.). La partie suivante présente une revue de littérature relative à la question nodale de la nature des savoirs à mobiliser pour la formation à l'enseignement (2.4.). Enfin, la dernière partie traite de la question des contenus des échanges discursifs entre mentors et stagiaires (2.5.).

2.1. Formation à l'enseignement en alternance

La formation à l'enseignement en alternance constitue le contexte général de la présente thèse. De manière plus spécifique, les entretiens qui seront analysés dans cette recherche ont été menés dans le cadre du dispositif vaudois de formation en alternance à l'enseignement²⁹. 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). Dès lors, la modalité de formation en alternance est constituée de systèmes 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, Malo, 2018, p. 1).

Spontanément, le concept d'alternance renvoie à deux pôles. Un premier pôle se situant dans le « terrain », orienté vers l'agir, où se déroule le stage pratique et le second pôle prenant place au sein de l'institution de formation, dirigé vers l'acquisition de savoirs et l'analyse de pratiques (université ou Haute Ecole). Ces différents espaces sociaux proposent des logiques de formation différentes et complémentaires (Mehran, Ronveaux, Vanhulle, 2007 ; Hofstetter et Schneuwly, 2020). Ainsi, 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). A cela s'ajoute un éventail de types d'alternance présents dans la littérature qui peuvent être juxtapositif, intégratif, fusionnel, intentionnel, émergente ou encore associatif (Merhan, Ronveaux, Vanhulle, 2007 ; Chaubet *et al.*, 2018). La quantité de références à ce sujet étant nombreuse, les enjeux de certains d'entre eux demandent à être clarifiés.

²⁹ HEP Vaud, formation bachelor au primaire et master au secondaire 1

2.1.1. Enjeux épistémiques et alternance

« Le terme d'alternance prend aujourd'hui des significations très diverses » (Chaubet *et al.*, 2018, p. 7). Ce constat nous pousse d'abord à présenter les caractéristiques partagées par l'ensemble des chercheurs s'intéressant à cette préoccupation. Ainsi, de la revue de littérature effectuée à propos de la question de l'alternance (Clenet, 2002 ; Merhan, Ronveaux, Vanhulle, 2007 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Maubant, 2014 ; Chaubet *et al.*, 2018), 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).

Face à ces dimensions, il est tentant de tomber dans le piège d'une représentation clivée de la formation en alternance, avec la pratique d'un côté et la théorie de l'autre. Comme déjà évoqué, 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 et 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, Ronveaux, Vanhulle (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 et Buchmann, 1987). Aujourd'hui, et même si le réflexe clivant perdure ici et là, la perspective séparatiste entre pratique et théorie devrait être dépassée (Latour, 2011) 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, Ronveaux, Vanhulle, 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.

Pour Merhan, Ronveaux, Vanhulle (2007), les différentes natures d'alternance - qui seront présentées plus loin - sont dépendantes des différentes épistémies préconisées volontairement ou non par les alternants. Ces chercheurs précisent que certaines conceptions de 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 (2014) 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 » (p. 30). Ainsi, l'alternance dans la perspective de la formation des adultes se situe dans la continuité du *lifelong learning* (Aspin et al., 2007) - ne relevant pas de la formation initiale – et dévolue au formé le soin d'articuler les différentes logiques présentes sur les deux lieux de formation, 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 acquises antérieurement. Un autre exemple illustre le propos, dans la perspective de l'Ecole nouvelle inspirée de Rousseau, 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 guideront la temporalité de l'alternance et non un référentiel externe, présentant par exemple des compétences à entraîner ou des objectifs à atteindre.

Le fait de mobiliser la notion de compétences met en exergue une référence spécifique, alors que le fait de considérer l'appropriation de savoirs et de leur usage en situation pointe un autre arrière-fond épistémique. Ainsi, la première notion renvoyant aux compétences est notamment empruntée aux travaux de Le Boterf (1994) ou encore Gerard (2009) qui proposent par exemple de répartir les compétences en familles de situation. La seconde quant à elle renvoie à la perspective historico-culturelle de Vygotski et des travaux de recherche en psychologie, dans laquelle 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 entretiennent des rapports au réel immédiat ou au contraire, médiatisés, qui se construit selon (...) les interactions au cœur des réalités avant tout socioculturelles » (Merhan, Ronveaux, Vanhulle, 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.

2.1.2. Différents types d'alternance

Balslev (2021) relève également l'existence de différents modèles : « 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).

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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 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).

Le deuxième modèle évoqué, l'alternance *associative* s'inscrit dans un « modèle acculturateur faisant la part belle à l'immersion dans le terrain » (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007, p. 11). Cependant, cette perspective ne génère aucun partenariat 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 articulations entre eux, différents auteurs, comme Gohlen (2005), Merhan, Ronveaux et Vanhulle (2007), Chaubet *et al.*, (2018) ou encore Balslev (2021) 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 spécifique 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, Ronveaux et Vanhulle, 2007, p. 228). Ainsi, pour les étudiants, dans ce contexte où se côtoient différentes réalités, l'identification des différents enjeux ne va pas de soi.

Enfin, la nature de ce troisième modèle d'alternance intégrative 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 (Gohlen, 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). Ainsi, la nature d'un dispositif d'alternance intégrative à l'enseignement se caractérise par une articulation entre institution de formation et établissements scolaires qui accueillent l'étudiant. Dans ce contexte, les modalités de formation devraient favoriser l'articulation des savoirs entre formateurs de terrain et d'institution, pour développer la posture professionnelle du futur enseignant et les apprentissages des élèves. Balslev (2021) précise explicitement qu'« une formation en alternance *intégrative* vit grâce aux formateurs et formatrices » (p. 14).

Cependant, Pajak, 2002, Chaliès *et al.*, 2009 relèvent que les dispositifs de formation en alternance réunissent peu les formateurs de terrain avec ceux des institutions car, en apparence, les programmes proposés aux futurs enseignants s'appuient sur une alternance entre centre de formation et établissements scolaires. Néanmoins, une analyse détaillée du

contenu et de leurs retombées laisse apparaître une cassure entre, d'une part, le programme de formation des enseignants élaboré et mis en œuvre à l'université et, d'autre part, l'organisation des savoirs dans les écoles (Cochran-Smith, 2003 ; Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007). Ce constat réalisé durant la première décennie du 21^{ème} 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 de l'étudiant (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007) ainsi que par l'absence de collaboration systématique entre formateurs de terrain et ceux de l'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 et Clerc, 2018, p. 132).

Bien que les descriptifs de formation de la HEP Vaud³⁰ prétendent poursuivre un modèle d'alternance intégratif, c'est plutôt le modèle juxtapositif qui domine (Breithaupt et Clerc-Georgy, 2018), puisque l'étudiant passe d'un milieu de formation à l'autre sans que les liens soient explicités (Gohlen, 2005). Institution et terrain lui dévoluent majoritairement 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 pratique³¹, 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). Cependant, ces dispositifs n'assurent pas que les 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 étudiants-stagiaires, les formateurs issus du terrain sont absents des échanges. Pour le dire autrement, il n'existe pas d'accompagnement coordonné d'un lieu à l'autre. Or, il n'est pas du tout évident pour un stagiaire de saisir les gestes professionnels exigés par le métier enseignant, et d'articuler les apports du terrain avec ceux de l'institution, notamment concernant les éléments invisibles de l'enseignement relatifs aux apprentissages et au développement des élèves (Durand, 2002). Même si l'analogie paraît quelque peu réductrice, c'est un peu comme si un élève devait découvrir seul les enjeux liés à l'apprentissage de la lecture. Il n'est pas certain, qu'il y parvienne dans un temps raisonnable.

Il n'y a pas que les descriptifs de formation qui annoncent la présence d'un modèle d'alternance intégratif pour la formation des futurs enseignants vaudois. Le plan stratégique 2017-2022³² de la HEP Vaud le stipule également. Ainsi, ce document prévoit de « poursuivre le développement de la formation en alternance, en collaboration avec les organes de

³⁰ 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>

³¹ 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 formateurs d'adultes, de chercheur, etc.

³² Plan stratégique de la HEP 2017-2022, tel qu'adopté par le Grand Conseil le 26.03.2019, sous le point 1.1.1.1.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

coordination des services employeurs et des établissements partenaires de formation ». Néanmoins, il n'existe pas de rencontres régulières entre formateurs d'institution et du terrain. En effet, si des rencontres étaient organisées par exemple mensuellement, cela favoriserait des occasions d'échanges notamment à propos des conceptions mobilisées par les uns et les autres. Pour terminer et comme évoqué précédemment, il existe des conceptions épistémiques de l'alternance diverses chez les formateurs qu'ils soient issus du terrain ou de la HEP. Dès lors, des rencontres organisées de manière récurrente auraient peut-être le mérite de rendre explicites les enjeux mobilisés de manière volontaire (ou non) par les acteurs 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 et Clerc, 2018).

2.2. Postures de tutorat et de mentorat

En lien avec la question des postures, il semble cohérent de débiter l'exposé 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), notamment 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 formateurs. Ainsi, depuis les années 90, une large littérature notamment francophone et anglophone a montré les différentes manières de nommer les professionnels encadrant la formation en alternance des futurs enseignants. En fonction des pays, les termes varient. Rien qu'en Suisse romande, il existe différentes manières de nommer le « maître de stage » accueillant le futur enseignant. Le tableau 1 ci-après, présente les différentes dénominations en fonction des régions francophones occidentales (Chaliès *et al.*, 2009 ; Baudrit, 2011 ; Chaubet, Correa Molina et Gervais, 2018 ; Vivegnis, 2018).

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

Tableau 1. Variation des substantifs utilisés pour nommer les formateurs selon les régions francophones.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Sans présenter de liste complète, De Ketele (2018) relève près de 25 expressions pour définir les acteurs pouvant intervenir auprès de futurs enseignants : « 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 2 présente les désignations selon différentes recherches scientifiques issues de plusieurs pays entre 1991 et 2014. Ce tableau 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.

Table
Variation in key terms used across studies and contexts.

Citation	Term(s) used for the cooperating teacher	Term(s) used for the preservice teacher	Term(s) used for the verbal "interactions" that were studied	Use coaching and mentoring	Country setting
Akcan (2010)	Cooperating teacher; supervisor; mentor	Preservice teacher	Supervisory conferences; post-lesson conferences	Mentoring	Turkey
Ben-Peretz (1991)	Cooperating teacher; tutor	Student teacher; trainee	Supervisory conferences; conferences	Mentoring and coaching	Israel
Borko (1995)	Cooperating teacher	Student teacher	Conferences	Mentoring	US
Bradbury (2008)	Mentor	Intern	Follow-up conferences; conversations	Mentoring	US
Bullough et al. (2002)	Mentor	Preservice teacher	Planning sessions; conferences	Mentoring	US
Cameron (1997)	Teacher	Student teacher	Support roles and challenge roles in the relationship	Mentoring and coaching	UK
Carroll (2005)	Mentor teacher; collaborating teacher	Teacher intern	Planning sessions; debriefing sessions	Mentoring	US
Chaliès et al. (2010)	Cooperating teacher	Preservice teacher	Training sequence	No mentoring or coaching	France
Clarke (1995)	Sponsor teacher	Student teacher	Stimulated video recall sessions	Coaching	Canada
Crasborn et al. (2008)	Mentor teacher	Student teacher	Mentoring dialogues	Mentoring and coaching	Netherlands
Crasborn et al. (2010)	Mentor teacher	Student teacher	Mentoring dialogues	Mentoring and coaching	Netherlands
Crasborn et al. (2011)	Mentor teacher	Student teacher	Mentoring dialogues	Mentoring	Netherlands
Douglas (2011)	Mentor	Student teacher	Meetings	Mentoring	UK
Dunn (1993)	Cooperating teacher	Student teacher	Meetings	Mentoring and coaching	US
Dunne (1997)	Class teacher	Student teacher	Discussions; conferences	Mentoring	UK
Edwards (1998)	Teacher mentor; trainer	Student teacher	Mentoring conversations; mentor-student talk	Mentoring	UK
Edwards (2004)	Mentor; teacher mentor	Student teacher	Conversations; feedback conversations	Mentoring	UK
Erbilgin (2014)	Cooperating teacher	Student teacher	Post-lesson conferences	Mentoring and coaching	US
Fairbanks et al. (2000)	Mentor teacher	Student teacher	Conversations	Mentoring	US
Franke (1996)	Mentor; cooperating teacher	Student teacher	Mentoring sessions	Mentoring	Sweden
Gardiner (2009)	Mentor teacher	Preservice teacher	Meetings; conversations; cognitive coaching	Mentoring and coaching	US
Glenn (2006)	Cooperating teacher	Student teacher	Post-observation meeting	Mentoring	US
Graham (1997)	Mentor teacher	Student teacher	Face to face meetings; dialogue	Mentoring and coaching	US
Haggarty (1995)	Teacher mentor	Student teacher	Conversations; dialogue	No mentoring or coaching used	UK
Hawkey (1998)	Mentor	Student teacher	Conversations between mentors and student teachers	Mentoring	UK
Hennissen et al. (2010)	Mentor teacher	Preservice teacher	Mentoring dialogue; feedback on practice	Mentoring and coaching	Netherlands
Hennissen et al. (2011)	Mentor teacher	Preservice teacher	Mentoring dialogue; feedback on practice	Mentoring and coaching	Netherlands
Kroeger et al. (2009)	Mentor; mentoring teacher	Student teacher; teacher candidate	Dialogues; discussions among mentors and candidates	Mentoring	US
Lane et al. (2003)	Guiding teacher; cooperating teacher	Student teacher; novice, preservice teacher; mentee	Interactions; reflective interactive dialogue	"Practice of guiding teachers"	US
Lemma (1993)	Cooperating teacher; supervisor	Student teacher; novice teacher	Critical feedback; conferences	Supervising	US
Koerner (1992)	Cooperating teacher	Student teacher	Interactions	Supervising	US
Martin (1997)	Mentor	Student teacher	Coaching conversations; mentors' discourse	Mentoring and coaching	UK
Nilssen (2010)	Cooperating teacher	Student teacher	Mentoring conversations	Mentoring	Norway
Nilssen (2010)	Mentor; cooperating teacher; supervising mentor	Student teacher	Interaction; planning session	Mentoring and coaching	Sweden
Nguyen (2009)	Cooperating teacher	Student teacher; mentee; preservice teacher	Purposeful discourse; pre and post lesson conferences	Mentoring	US
Sanders et al. (2005)	Associate teacher; supervising teacher	Preservice teaching student; preservice teacher	Interactions	Mentoring and supervisory practices	Australia
Smith (2007a, 2007b)	Cooperating teacher	Student teacher	Collaborative planning conversation; discourse and interaction	Mentoring and coaching	US
Stanulis (1994)	Mentor; classroom teacher	Student teacher; novice	Interacting in conferences with prospective teachers	Mentoring	US
Stanulis (1995)	Mentor; mentor teacher	Student teacher; novice; prospective teacher	Conferences	Mentoring and coaching	US
Stanulis (2000)	Mentor	Student teacher	Conversations; dialogue	Mentoring and coaching	US
Stegman (2007)	Cooperating teacher; mentor	Student teacher	Reflective dialogue; reflection session dialogue	Coaching	US
Timperley (2001)	School based mentor; mentor	Student teacher; preservice teacher	Mentoring conversations; feedback conversations	Mentoring	New Zealand
Valencia et al. (2009)	Cooperating teacher; mentor	Student teacher; preservice teacher; intern	Debriefing sessions	Mentoring	US

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

(continued)

Citation	Term(s) used for the cooperating teacher	Term(s) used for the preservice teacher	Term(s) used for the verbal "interactions" that were studied	Use coaching and mentoring	Country setting
Wang (2001)	Mentor teacher	Novice teacher; student teacher	Mentor-novice interactions	Mentoring	US
Wilkins-Canter's (1997)	Cooperating teacher	Student teacher	Supervisory feedback practices	Clinical supervision	US
Williams et al. (1998)	Mentor	Student	Mentor student discussions	Mentoring	UK

Tableau 2. Dénominations des formations et des dispositifs en Occident (Hoffman *et al.*, 2015, p. 103-104).

Cet inventaire met ainsi en exergue le terme de « mentor » (*mentor, mentor teacher, school based mentor, supervising mentor*). Les dénominations contenant cette notion sont regroupées dans une seule catégorie et constitue 34 occurrences. La notion de « tuteur » est convoquée une seule fois. Pour le reste des appellations et en fonction des recherches, différentes expressions sont associées au mot « teacher ». Ainsi, sept occurrences contenant le terme « enseignant » sont recensées : *teacher, class teacher, sponsor teacher, guiding teacher, associate teacher, supervising teacher*. Enfin, l'expression « cooperative teacher » est citée à 19 reprises. Dès lors, la notion de « mentor » l'emporte sur celle de tuteur, en termes de fréquences d'utilisation, du moins dans le monde anglophone. Toutes les dénominations exposées dans les tableaux 1 et 2 traduisent le fait de fournir du soutien à un novice en formation, qu'il soit en difficulté ou non.

2.2.1. Brève perspective historique des notions de tuteur et de tutorat

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). 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 assumée par un tuteur lors du parcours de formation du 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 élève moins avancé, sous la tutelle d'un élève plus expérimenté. 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 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 du futur enseignant jusqu'au retrait total du tuteur, lorsque le stagiaire peut intervenir seul auprès des élèves.

D'autres auteurs complètent ces différentes explications. Baudrit (2011) définit le tuteur comme le formateur qui équipe le tuteur de savoirs et de savoir-faire. En effet, cet auteur a étudié la réalisation d'une formation continue à l'enseignement coopératif en

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Californie, dans laquelle des enseignants spécialisés en coopération ont fonctionné comme tuteurs auprès de collègues néophytes à ce propos. Dans cette perspective, le tutorat reprend la logique scolaire initiale d'un sujet expérimenté ou spécialiste dans un domaine guidant un 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 formateurs de terrain certifiés vaudois³³, afin d'accompagner les enseignants débutants travaillant dans les établissements scolaires. Pour Baudrit (2011) cette fonction de tutorat proposant des supports de formation aux novices semble se présenter de manière plus ponctuelle que celle de mentorat.

2.2.2. Brève 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 XVIII^{ème}), ce terme réapparaît dans la littérature française, grâce à Fénelon³⁴ précepteur du Duc de Bourgogne (petit-fils de Louis XIV) qui publie « Les aventures de Télémaque, fils d'Ulysse ». Ce roman destiné à 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 la France. 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 dictionnaire³⁵ 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 également jouer un rôle de modèle, de *coach*, d'accompagnateur ou de 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). 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 V^{ème} siècle avant J.-C. Cette perspective valorise le dialogue, la réflexion et l'émergence de la connaissance en soi. Alors que l'Odyssée propose un mentor qui guide et qui instruit à propos de l'expérience, les apprentissages et les leçons à en tirer pour évoluer. Dans ce contexte, « le mentor situe parce qu'il est lui-même

³³ Cette formation est destinée aux formateurs de terrain souhaitant accompagner des collègues débutants dans leur établissement scolaire. Lien site HEP : <http://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-postgrade/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-tut.html>

³⁴ François de Salignac de La Mothe-Fénelon, dit Fénelon

³⁵ Dictionnaire en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/mentor>

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).

A la suite des différentes références mobilisées, cette notion transposée à la formation en alternance à l'enseignement se traduit par le fait que le mentor, la praticienne formatrice ou le praticien formateur fournit son expérience et son expertise au mentoré dans le but de développer des habiletés et des compétences à s'approprier ainsi que des objectifs professionnels à atteindre par le novice. En d'autres termes, le mentor constitue un repère pour le novice (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).

Les études de Chaliès *et al.* (2009) et d'autres auteurs anglophones tels que Feiman-Nemser, 2003 ; Hennissen, 2008 ; Timperley, 2011 ; Hoffman *et al.*, 2015 ; Hudson, 2016) 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, il devrait également remplir une fonction évaluatrice en regard des objectifs de formation à atteindre par les stagiaires (Bocquillon, 2020). Il est intéressant de relever que la littérature francophone dans ce domaine traite explicitement d'accompagnement et peu de guidage, d'instruction ou de certification de la pratique enseignante. Il semble exister une vraie « 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 partie suivante expose les éléments constituant cette hypothèse.

2.2.3. 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, le verbe « accompagner » se définit³⁶ 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*. Dans la littérature scientifique, 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

³⁶ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/accompagner>

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

disciplines - anthropologie, sociologie, psychologie, philosophie - (Paul, 2004), se croisant et s'imbriquant dans des champs épistémiques de façon plus ou moins compatibles.

Ainsi, selon Paul (2020), les formes d'accompagnement sont à articuler avec des perspectives sociologiques, psychologiques et psychanalytique³⁷. 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 notamment un des fondements épistémiques de la perspective de la formation des adultes.

Dans la continuité de ce qui précède, le fait d'accompagner quelqu'un implique de tenir compte des principes éthiques telles 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. 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 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 toujours considérée comme prise et 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 auteurs comme De Ketele (2018) proposent de revenir à l'étymologie du terme « compagnon » (p. 19). Ainsi, prenant notamment en considération la racine espagnole (*compañero*) : *partage avec (com)* et *chemin (camine)* (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 »,

³⁷ des perspectives sociologiques (notamment Boltanski), psychologiques (notamment Rogers) et psychanalytique (notamment Freud).

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

chacun avec son statut » (p. 19). A la suite de ces apports, il 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, par exemple dans la réalisation d'une « capsule vidéo » en ligne.

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 comme des collègues.

Comme évoqué dans la problématique, 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. Cette perspective s'accompagne d'une certaine méfiance vis-à-vis des savoirs théoriques, dont le statut est associé à des prescriptions. De Ketele (2018) est plus nuancé sur cet aspect, 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.

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 ne sont pas évoquées. D'ailleurs, la référence au chemin de Compostelle (De Ketele, 2018) montre l'emphase mise implicitement sur le développement personnel, plutôt que professionnel, même si en creux, De Ketele traite de la nécessité pour l'accompagnateur de faire preuve d'expertise à certains moments, par une remise à niveau (A)³⁸ ou par la découverte de nouveaux apports (B). 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 le mentoré. Ce constat se traduit 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 alors une relation « égalitaire » entre accompagnant et accompagné. Notamment, lorsqu'il est question de faire découvrir un nouveau chemin au stagiaire, les apprentissages sont provoqués au gré des besoins du mentoré, générés de manière spontanée et non systématiques, exactement comme le pèlerin engagé sur le chemin de Compostelle qui découvre 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 principes de motivation et d'attractivité liés principalement au registre de l'opinion, des valeurs et des conceptions de l'apprenant. Par exemple, en privilégiant la voix de l'étudiant et ses besoins, on évite la perspective « d'autorité, non-interactive »³⁹ préconisée notamment par la voix des savoirs disciplinaires (Scott et Amettler, 2007).

De notre côté, nous posons l'hypothèse qu'il n'est pas certain qu'un clivage entretient postures d'accompagnement et de guidage soit autant marqué dans les entretiens entre mentors et stagiaires (De Simone, 2016) comme cela semble être le cas dans la littérature francophone (Chaliès *et al.*, 2009 ; Paul, 2018 ; De Ketele, 2018). En regard de ces apports, les analyses des données fourniront des pistes clarifiant à quelles conditions les perspectives d'accompagnement, de guidage ou d'instruction sont mobilisées par les formateurs. En effet, à l'aune des différents apports théoriques (Baudrit, 2011 ; Paul, 2018 ; De Ketele, 2018), la posture d'accompagnement semble intéressante à proposer à certaines conditions, par exemple avec un stagiaire en fin de formation (De Simone, 2016). Concernant un étudiant débutant, la perspective du guidage et de l'instruction semble également appropriée, puisque le stagiaire ignore encore l'existence d'éléments invisibles constituant le métier enseignant (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987 ; Durand, 2002 ; Beckers, 2007). D'ailleurs, il est fort probable que ces différentes perspectives se côtoient plus souvent qu'il n'y paraît, peut-être même à l'insu des protagonistes. Ainsi, entre accompagnement, guidage et instruction la ligne

³⁸ Cette lettre (A) correspond à l'une des quatre catégories de postures proposées par De Ketele plus haut dans le texte. Les autres catégories sont identifiées par les lettres (B), (C) et (D).

³⁹ Ces notions sont définies plus loin dans la partie dédiée notamment aux travaux de Scott et Amettler (2007) relatifs aux types de discours générés en classe (point 2.5.5.).

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

est parfois tenue. Pour terminer, nous posons l'hypothèse que c'est une question qui devrait également s'articuler aux objectifs de formation poursuivis. Ce dernier point semble notamment tributaire des postures adoptées par les formateurs (De Simone, 2016).

2.2.4. Y aurait-il d'autres postures de mentorat et de tutorat ?

D'un point de vue des théories de l'apprentissage, les approches behavioristes (Watson et Skinner), constructivistes (Piaget), socioconstructivistes (Clermont, Doise, Mugny⁴⁰), historico-culturelles (Vygotski, Brossard) et cognitivistes (Anderson, Sternberg) s'accordent à dire qu'un sujet apprend en se confrontant à son environnement et en construisant ses connaissances par le fait d'être engagé de manière active dans une tâche. Cependant, « 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 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). 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. 41). 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 et 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 par ailleurs 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

⁴⁰ 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. et 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 le site de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (fapse) : <https://www.unige.ch/fapse/>

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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 étudiants plus expérimentés confrontés à certaines situations et activités.

Comme évoqué, la littérature relative au travail de mentorat et de tutorat⁴¹ illustre comment les conceptions d'accompagnement à l'enseignement privilégie plutôt une relation égalitaire, ainsi qu'un rapport d'aide et de soutien émotionnel des stagiaires. Orland-Barak (2005) et Martineau *et al.* (2011) soulignent les raisons concrètes qui poussent un accompagnateur à entrer dans cette posture. Par exemple, lorsque le mentor se retrouve face aux besoins et demandes pressantes du stagiaire et, bien que considéré comme collègue, lui propose 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 le futur enseignant, que ce genre de situations émergent dans les échanges entre mentor et mentoré (Vivegnis, 2018). L'auteure souligne également que les formateurs canalisent plutôt 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 précisions viennent par ailleurs compléter les apports évoqués précédemment (Boutinet, 2007 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007 ; De Ketele, 2018).

De leurs côtés, 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. 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). 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 auteurs se justifie par la présentation de plusieurs modèles dans lesquels les mentors sont maintenus en tension en

⁴¹ notamment, Feiman-Nemser, 2003 ; Hennissen, 2008 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Timperley, 2011 ; Baudrit, 2011 ; & Fulton, 2012 ; Hoffman *et al.*, 2015 ; Chaliès, 2016 ; Hudson, 2016 ; Vivegnis, 2018 ; etc.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

fonction des postures adoptées. De manière générale, la posture *traditionnelle ou de compassion* (Chaliès *et al.*, 2009 ; Darling-Hammond, 2001) a largement été évoquée au travers des auteurs mobilisés sur la question de l'accompagnement et est donc associée, notamment, au rôle d'ami critique renforçant la notion d'aide, de soutien, de conseil, plaçant les protagonistes dans une relation éthique et égalitaire. Elle est également appelée posture de « conseiller » par Hennissen *et al.* (2008) et constitue dans les grandes lignes les postures C et D proposées par De Ketele (2018). Une autre posture plus rarement évoquée dans la littérature francophone correspond à celle de l'expert et est associée à la notion *d'enquête* (Chaliès *et al.*, 2009 ; Timperley, 2011 ; De Simone, 2019, 2021). Cette posture privilégie notamment la question des objectifs de formation des stagiaires et des objectifs d'apprentissages des élèves. Dans cette perspective, le mentor propose un accompagnement et un guidage fournissant également des indices et des savoirs explicites, assumant ainsi un rôle d'expertise et de maîtrise de connaissances à transmettre. Dans ce contexte, l'évaluation de la pratique enseignante des étudiants se réalise en fonction de critères et d'objectifs atteints ou non (Chaliès *et al.*, 2009).

Ainsi et dans la continuité de nos travaux exploratoires antérieurs (De Simone, 2016, 2019), nous pensons que réduire l'accompagnement à ses dimensions relationnelles et éthique, auxquelles les notions d'empathie et de bienveillance sont immanquablement associées, 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. Par ailleurs, 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) » (Bocquillon *et al.*, 2020, p. 15). Comme pour les élèves, ce n'est 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 futurs enseignants, en regard des apprentissages des élèves (De Simone, 2016, 2019). Enfin, les auteurs plébiscitant un rapport d'égalité entre mentor et mentoré soutiennent des arguments pertinents en regard de la question éthique entre formé et formateur. Cependant, 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 (rapport de synthèse HEP Vaud, 2016).

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 qui effacerait les statuts hiérarchiques posés par l'institution de formation et l'établissement scolaire (De Simone, 2016). Enfin, la diversité des apports issus de la littérature traitant de la question du tutorat et du mentorat montre qu'il n'est pas simple de réduire les caractéristiques évoquées en un système clair pour catégoriser les différentes postures de tutorat et de mentorat (Hennissen *et al.*, 2008). La présente thèse proposera donc d'étudier les différentes postures

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

mobilisées par les mentors de manière volontaire ou non. Dans la continuité, la suite de l'exposé présente des alternatives relatives aux postures de tutorat permettant d'affiner les perspectives d'accompagnement et de guidage largement évoquées précédemment.

2.2.5. Postures et rôles revêtus par les mentors selon les travaux de Hennissen *et al.* (2008)

Suite aux apports relatifs aux postures, les travaux de Hennissen *et al.* (2008) fournissent un complément quant aux perspectives assumées volontairement ou non par les mentors. Ainsi, ces auteurs ont élaboré un modèle combinant plusieurs dimensions intitulé « the MERID model » - the MEntor (teacher) Roles In Dialogues (Hennissen *et al.*, 2008, p. 176). A 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 mentors et stagiaires. Ainsi, l'équipe de recherche d'Hennissen (2008) s'est attelée à définir un modèle aidant à catégoriser les postures de mentorat adoptées par les formateurs durant leurs entretiens avec les novices. Pour créer leur modèle, ces chercheurs se sont basés sur des données empiriques indiquant des comportements inhérents au travail des mentors durant leurs entretiens avec des futurs enseignants. 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* » ; et la seconde se focalise sur les types de posture « *directive et non-directive* » adoptées par les formateurs durant les échanges. La figure 1 illustre ces deux dimensions réparties sur deux axes :

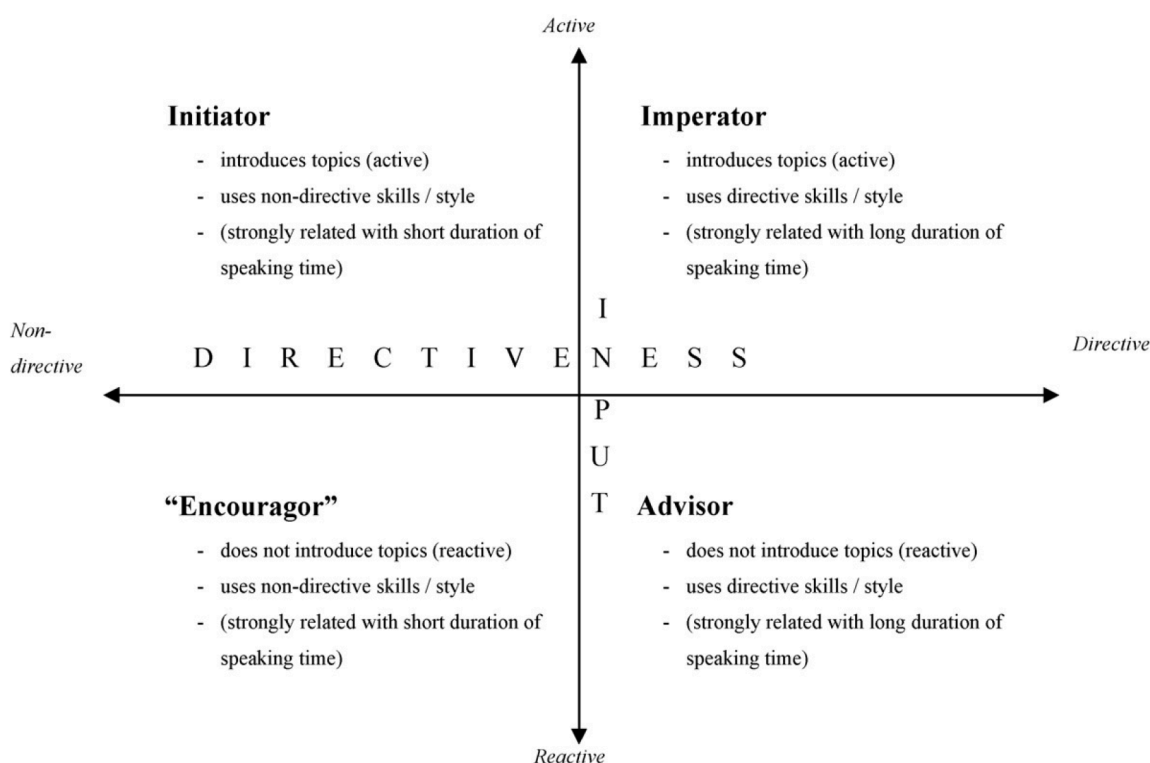


Figure 2. The MERID model (Figure issue des travaux de Hennissen *et al.*, 2008, p. 177).

- **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* », à l'inverse si une thématique est proposée

par les stagiaires, l'attitude du mentor est associée à la notion « *Reactive* », 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 de manière directive les stagiaires sur les activités et les éléments à prendre en considération. A 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 1 : *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 signifier une perspective de guidage notamment lorsque le mentor focalise l'attention sur une dimension spécifique en cours d'entretien, pour relancer ou approfondir une piste.
- **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.
- **L'encourageur** soutient également la réflexion des stagiaires, réfléchit et tente avec eux de trouver des moyens pour améliorer les points qui devraient l'être. Par exemple, les effets des propositions fournies par les novices sur les apprentissages des élèves. Cette posture peut être associée à l'accompagnement et au guidage, car le soutien peut se situer à différents niveaux affectifs, cognitifs et métacognitifs. Dans ce rôle, le formateur peut donc 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.
- **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), même si en fonction des situations, ce rôle peut s'inscrire dans une perspective de guidage.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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

2.2.6. Tensions et dilemmes de tutorat

Dans la continuité des postures et des rôles à assumer par les mentors, différents auteurs mettent en exergue le fait que cette fonction génère potentiellement des tensions inhérentes à cette activité (Hoffman *et al.*, 2015 ; Chaliès, 2016 ; Mieusset, 2017 ; Vivegnis, 2018). Ces tensions sont notamment provoquées parce que ces mêmes formateurs sont influencés 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 (Timperley, 2011 ; Chaliès, 2016 ; Mieusset, 2017 ; De Simone, 2021).

Un dilemme se définit par des dissensions générées face à un choix à opérer entre deux solutions a priori incompatibles (Chaliès, 2016 ; Mieusset, 2017 ; De Simone, 2021). 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 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).

Des travaux traitant des dissensions relatives à la transmission du métier enseignant émerge une tension supplémentaire augmentant le dilemme à trouver dans l'équilibre entre soutien émotionnel, cognitif et métacognitif chez les novices. En effet, depuis une dizaine d'années, les pays occidentaux constatent une diminution de motivation des enseignants novices à se maintenir dans le métier. A 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 débutant 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 durable⁴².

⁴² Au printemps 2021, la HEP Vaud a créé un « CAS tutorat » destinés aux formateurs ayant obtenu leur diplôme de « praticien.ne formateur.trice » désireux de soutenir leurs jeunes collègues dans le métier enseignant. Des

Pour terminer, même si cette question des dilemmes de tutorat ne sera pas mobilisée pour analyser les données récoltées dans la thèse, cet apport constituera une ressource intéressante pour éclairer la question des postures de tutorat/mentorat. Ainsi, l'analyse des échanges discursifs entre mentors et mentorés fournira peut-être des pistes à propos des conditions permettant de dépasser ces tensions, notamment lors du déplacement des focales d'attention vers les apprentissages des élèves (Chaliès, 2016 ; Bocquillon et Derobertmeasure, 2018).

2.3. Développement professionnel dans une perspective vygotkienne

Cette recherche s'inscrit dans un cadre historico-culturel, tel que développé à partir des travaux de Vygotski (1934/1997 ; 1928-31/2014). Dans cette perspective, le langage joue un rôle central dans le développement humain. En effet, l'élément central pour générer du développement psychique se situe au niveau de l'appropriation et « l'assimilation de l'expérience humaine transmise à l'aide du langage » (Léontiev et Luria, 1956, p. 293). Ainsi, 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 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 Vygotski 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, constitue la première étape vers un potentiel développement. L'appropriation et l'usage de ces outils notamment au travers d'activités collectives partagées avec un expert établissent un vecteur potentiel du développement psychique. Vygotski défend donc l'idée selon laquelle l'apprentissage génère potentiellement le développement (Vygotski, 1934/1997), à condition que la double médiation soit présente. D'abord en faisant usage des outils médiatisés collectivement avec les novices (interpsychique), puis en proposant des phases dans lesquelles les débutants peuvent reprendre à leur compte l'usage de ces outils de manière volontaire et autonome (intrapyschique). Ainsi, l'appropriation de concepts et leur usage

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 des enseignants vaudois notamment) pour accompagner de jeunes collègues en établissement scolaire. Ce constat rappelle que la formation des mentors est loin d'obtenir le plebiscite de tous les acteurs de l'enseignement, malheureusement, pour des raisons souvent qui n'ont rien à voir avec l'efficacité des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves.

volontaire génèrent potentiellement la réorganisation et le développement des systèmes conceptuels internes du sujet. Vanhulle et Buysse (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 collectives. Ainsi, selon ces chercheurs, là où se situe la rencontre entre intériorisation des interactions et autorégulation du sujet, il se réalise une transformation des savoirs préexistants en systèmes de concepts, générant potentiellement le développement. Cela permet l'articulation, la transformation et la généralisation de systèmes de concepts entre eux « qui englobent et transforment les généralisations construites précédemment » (Breithaupt et Clerc-Georgy, 2018, p. 131).

Ainsi, dans la perspective historico-culturelle, 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 collectives et individuelles (Clerc, 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 participants. 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 (Vygotski, 1934/1997) ou des phases *interthinking* (Littelton et Mercer, 2013) que constituent les entretiens entre mentor et stagiaire. Le développement, quant à lui, est potentiellement généré lorsque plus tard, dans la seconde phase 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 (Vygotski, 1934/1997 ; Brossard, 2004 ; Buysse, 2008a ; Wertsch, 1985. Ainsi, il s'agit de « développer artificiellement » (Hofstetter et Schneuwly, 2020, 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 » (*ibid*).

2.3.1. Un modèle d'alternance dans une perspective historico-culturelle

Comme brièvement évoqué plus haut, la formation vaudoise à l'enseignement se déroule sous forme d'alternance entre institution et terrain. Les mentors vaudois accueillent des futurs enseignants dans leur classe, où ils sont amenés 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 (Orland-Barak, 2006 ; Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Vanhulle, 2015), car ces moments de *mentoring conversations* (Hennissen *et al.*, 2008) favorisent la description et la compréhension des différents processus accompagnant le développement professionnel des futurs enseignants. Dès lors, si l'on souhaite étudier les processus favorisant la réflexivité chez les étudiants, il semble pertinent 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 (Vygotski, 1934/1997) mobilisées par les tuteurs, dans le but de focaliser l'attention des mentors sur la portée de leurs échanges (Balslev, 2016). Ainsi, dans la perspective historico-culturelle la préoccupation est de questionner la portée des échanges discursifs considérés potentiellement comme outil de transformation (Vygotski, 1934/1997), notamment parce qu'ils pointent l'interdépendance entre les verbalisations et le développement des participants. Dans ce contexte, la dynamique générée par des interactions entre protagonistes en formation, puis l'intériorisation de ces mêmes interactions par le sujet (Vygotski, 1931/2014) influencent la personne dans son ensemble, incluant son rôle et son développement professionnel (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Clerc et Ducrey, 2014). Enfin, les modalités de formation continue qu'offre le dispositif de *mentoring conversation studies - MCS*⁴³ (De Simone, 2019) favorisent justement la verbalisation d'expériences, d'abord de manière collective (interpsychique), puis de manière individuelle (intrapyschique). Ces discussions et réflexions menées entre plusieurs mentors influencent aussi les processus individuels réflexifs, cognitifs et affectifs (Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters, 2010 ; Martin et Clerc, 2015). Ce constat met ainsi en évidence l'intérêt d'interroger les enjeux visés par les dispositifs destinés aux formateurs accompagnant des stagiaires, notamment ceux proposant des analyses d'entretiens. Ce d'autant que différents auteurs, Timperley (2011), Balslev et Ciavaldini-Cartaut (2015) et Vanhulle (2015) relèvent que ces échanges menés dans un contexte en alternance, constituent des lieux privilégiés de soutien à la construction de savoirs et au développement professionnel relatifs au métier.

En lien avec cette question du développement professionnel, les textes vygotkiens 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

⁴³ Le dispositif de formation continue *Mentoring Conversation Study - MCS* (De Simone, 2019) est un dispositif impliquant notamment des tuteurs du canton de Vaud en Suisse romande, dont les buts sont de générer des explicitations collectives à propos de l'étude, la planification, la réalisation, l'écoute, l'analyse, et la modification d'entretiens menés par un tuteur avec son stagiaire. Ce dispositif de recherche-formation inspiré des *Lesson Studies* se révèle également intéressant pour identifier, comprendre et mettre en lumière les contenus des entretiens formels et/ou informels entre tuteurs et stagiaires. Ce dispositif est présenté dans la partie méthodologique (cf. chapitre 4 dédié à la méthodologie).

sommes permis de tirer un parallèle avec le système de pensée des adultes. Pour étayer cette piste, les travaux de Cohen-Scali (2000) et de Clerc-Georgy (2013) 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. 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).

Ainsi, ce processus d'acculturation transposé à la formation à l'enseignement suppose que le novice bénéficie de médiations générées par des formateurs de terrain et d'institution maîtrisant les savoirs relatifs au processus d'enseignement-apprentissage. Les stagiaires s'approprient donc certains apprentissages nouveaux grâce à l'accompagnement et au guidage de l'expert qui les leur explique. Dans cette perspective, ces échanges supposent à certains moments une relation asymétrique. Pour le mentor cela signifie instruire en faisant avec celui qui n'arrive pas encore à faire tout seul. Vygotski traduit cette dynamique par la double médiation des outils, de l'inter- vers l'intrapsychique en insistant sur l'existence d'une collaboration entre expert et novice pour que ce dernier puisse s'approprier et faire usage des caractéristiques liées aux apprentissages visés. Ce phénomène d'acculturation s'apparente aux processus d'appropriation des outils matériels et sémiotiques culturellement situés. Cependant, ceux qui apprennent ne doivent pas seulement s'approprier leurs caractéristiques, mais également leur usage volontaire. 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, 2016, p. 156). Dans cette perspective, la double médiation d'abord culturelle et sociale, puis individuelle, génère potentiellement l'autorégulation de la personne devant s'approprier ces différents savoirs par l'accroissement de ses capacités de généralisation. A ce sujet, Vygotski explique que le fait de pouvoir généraliser les concepts scientifiques entre eux, indique la présence de systèmes conceptuels organisés, soutenant un ensemble cohérent qui génèrent du sens et de la réflexion. Cet état de maturation traduit donc l'intériorisation des médiations par le sujet. En effet,

en travaillant avec l'élève sur un thème, le maître⁴⁴ a expliqué, transmis des connaissances, questionné, corrigé, il a obligé l'élève à expliquer lui-même. Tout ce 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

⁴⁴ Par analogie le mentor avec le mentoré ou le tuteur avec le tutoré.

imitation, avec l'aide du maître, bien qu'à ce moment de cette situation, 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 (Vygotski, 1934/1997, p. 365).

Même si cette citation concerne principalement l'enseignant et l'élève, elle présente l'intérêt d'interroger les enjeux visés par la formation à l'enseignement en alternance dans une perspective historico-culturelle. En effet, 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 (Orland-Barak, 2006; Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2015; 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. Dès lors, cette étude propose une enquête relative d'une part, aux éléments sur lesquels les formateurs de terrain portent leur attention durant les entretiens, et, d'autre part, aux spécificités du langage comme générateur potentiel de développement du sujet (Vygotski, 1934/1997).

Ainsi, dans cette thèse, sont notamment mis en exergue le rapport entre le langage et les processus de l'inter- vers l'intrapsychique des protagonistes (Nonnon, 2012, 2017 ; Vygotski, 1934/1997) et le rapport qu'entretient la centralité du langage avec l'accès à la pratique enseignante et à la culture sociale du terrain, au travers des entretiens menés par les tuteurs avec leurs stagiaires (Balslev *et al.*, 2015; Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2015; Vanhulle, 2015 ; Barth, 2015). Dès lors, l'analyse des échanges discursifs menés dans ce contexte en alternance entre tuteurs et étudiants, permettra notamment de comprendre les conditions dans lesquelles différents outils (savoirs, concepts, expérience, etc.) sont mobilisés dans les entretiens entre mentors et mentorés.

2.3.2. Signe et signification dans la perspective vygotkienne

Si l'on prend le développement de l'enfant largement évoqué dans les travaux de Vygotski, il n'est pas attendu de lui qu'il reproduise le chemin de l'évolution humaine tout seul. Il ne lui est pas non plus demandé qu'il réinvente le langage ou le système métrique, puisqu'il « trouve achevées des connaissances et des représentations généralisées dans le langage et dans la science » (Léontiev et Luria, 1956, p. 277). Vygotski explique d'ailleurs que l'esprit humain a développé des savoirs et des connaissances lui permettant d'agir non seulement sur son environnement grâce aux outils matériels, mais également sur sa pensée, grâce aux outils psychologiques ou sémiotiques (Vygotski, 1934/1997). Dans ses travaux, il est mis en exergue le fait que le langage est un outil sémiotique favorisant la transformation de la pensée, qui est socialement élaboré et transmis dès l'enfance par les générations précédentes. Ainsi, ce sont d'abord les proches gravitant autour de l'enfant qui le guident et proposent des médiations qui lui transmettent le langage de manière spontanée. Vygotski caractérise ensuite le contexte scolaire comme un lieu de formalisations d'échanges entre élèves et enseignant. Dans ce contexte, il définit le concept de médiation comme « un processus

éducatif » sous forme de collaboration entre le pédagogue et l'élève. Ainsi, la médiation est constituée d'échanges et de collaboration entre un expert et un novice.

Le développement d'un concept scientifique s'effectue dans les conditions d'un processus éducatif, qui représente une forme spécifique de collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant⁴⁵, collaboration au cours de laquelle les fonctions psychiques supérieures de l'enfant mûrissent avec l'aide et la participation de l'adulte. Dans le domaine qui nous intéresse, cela se traduit par le caractère de plus en plus *relationnel* de la pensée causale et dans la maturation à un certain niveau du caractère *volontaire* de la pensée scientifique (Vygotski, 1934/1997, p. 274).

Dès lors, un enfant ne peut pas appréhender seul les phénomènes du monde qui l'entoure. A ce sujet, Vygotski a démontré que « le développement des processus qui conduisent par la suite 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, combinées de manière originales constituent la base psychique du processus de formation des concepts » (Vygotski, 1934/1997, p. 204-205). Pour affirmer cela, il s'appuie sur une étude qu'il a menée sur plus de trois cents individus (1934/1997, p. 204). Cette étude a montré « que 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 » (Vygotski, 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 psychique et d'orienter l'activité vers la résolution du problème auquel le sujet est confronté » (Vygotski, 1934/1997, p. 207). L'auteur ajoute que « le concept est impossible sans les mots, la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale ; l'élément central de tout ce processus est l'emploi spécifique du mot, l'utilisation fonctionnelle du signe comme moyen de formation des concepts » (Vygotski, 1934/1984, p. 207).

Le chercheur ne se borne pas à pointer l'importance du rôle joué par la transmission des signes et de leur usage, 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

⁴⁵ Comme précédemment, il s'agit de transposer cette citation à la relation entre mentor et stagiaire. Dans le contexte de l'adulte, c'est plutôt le caractère volontaire et la transformation des généralisations conceptuelles qui sont à mettre en évidence, puisque le développement des fonctions psychiques supérieures devraient avoir « mûri » ou atteint leur maturité.

et oblige l'adolescent à faire ce pas décisif dans le développement de sa pensée » (Vygotski, 1934/1984, p. 208). Et Vygotski de poursuivre : « 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 de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement, n'accède pas à ses formes supérieures ou y parvient avec un très grand retard » (Vygotski, 1934/1984, p. 208). Dès lors, ce sont bien les échanges avec autrui, venant de l'extérieur du sujet qui provoquent le processus mettant en mouvement « un mécanisme de comportement en voie de maturation et le pousse à se développer plus avant » (Vygotski, 1934/1984, p. 208). Cette force motrice qui le pousse « est située non pas au-dedans de l'adolescent mais au-dehors en ce sens les tâches que le milieu social propose sont liées à son insertion dans la vie culturelle, professionnelle et sociale » (Vygotski, 1934/1984, 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 et Luria, 1956, p. 276) héritées des générations précédentes. Dès lors, l'appropriation des signes fonctionne à terme comme processus d'autorégulation des comportements et de la pensée. Dans cette perspective, la double médiation constituée de la rencontre entre intériorisation des interactions de manière interpsychique et autorégulation du sujet de manière 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 (Mezirow, 2001 ; Buysse et Vanhulle, 2009 ; Clerc et Ducrey, 2014).

Par analogie, il sera intéressant d'identifier dans les données récoltées à quel moment les mentors provoquent la réflexion des stagiaires ou pas. Et dans quelle mesure les significations évoquées sont clarifiées ou non dans les échanges.

2.3.3. Développement des concepts quotidiens et scientifiques selon Vygotski

Les textes de Vygotski 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 » (Vygotski, 1934/1997, p. 360). A 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), Vygotski a continué d'investiguer sur le rôle du mot, « de son caractère et de son utilisation fonctionnelle dans le processus de formation du concept » (Vygotski, 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 (Vygotski, 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 » (Vygotski, 1934/1997, p. 207).

Suite à cette recherche, Vygotski présente trois stades différents de construction des concepts de l'enfance à l'adolescence (1934/1997). Le premier niveau 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 » (Vygotski, 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 » (Vygotski, 1934/1997, p. 211).

Le deuxième niveau de développement vers le concept est le passage par la pensée « par complexes » (p. 217) ou par ensemble d'éléments réunis de manière variée reposant sur des liaisons empiriques. Il revêt un « caractère intuitif-concret et imagé » (p. 222) ce qui signifie que l'unité de base est issue du réel et du concret. Le concept « par complexe » 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 » (Vygotski, 1934/1997, p. 216), ainsi « les significations de mots à ce stade de développement des concepts peuvent être définies de la manière la plus rapprochée comme les noms de famille d'objets réunis en complexes ou groupes » (Vygotski, 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. Vygotski (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 reprenant les travaux du psychologue russe les définit de la manière suivante :

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 (Brossard, 2008, p. 74).

Ainsi, cette catégorie de concepts issue de la réalité quotidienne se construit dans le cadre familial de l'enfant de manière non-consciente et au fil des expériences sans qu'il y ait de rapport hiérarchique, ni logique entre les différents éléments. Cette dimension quotidienne ou spontanée illustre parfaitement les deux premiers niveaux de développement des concepts directement connectés à l'expérience concrète des enfants.

Enfin, la troisième étape de développement de concept proposée par Vygotski 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 et Luria, 1956, p. 272). Ce dernier stade met ainsi en exergue le fait déjà évoqué plus haut, 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 » (Vygotski, 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). Ce dernier stade de développement des concepts proposé par Vygotski est à articuler avec les concepts scientifiques notamment définis dans « Pensée et langage » comme la capacité des sujets à les utiliser volontairement (Vygotski, 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 Vygotski 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).

De plus, Léontiev et Luria rappellent déjà en 1956 que l'étude effectuée par Vygotski 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 cinquante. 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 chercheurs s'intéressant au développement des concepts scientifiques. Pour la compréhension de la lecture, voici deux exemples illustrant les questions posées par Vygotski 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 ? » (Vygotski 1934/1997, p. 275). Comme on peut le constater, ces interrogations sont encore aujourd'hui « à peine effleurées » (Brossard, 2008, p. 73) et traduisent les préoccupations de hauts vols qui occupaient déjà l'esprit éclairé de ce chercheur.

Pour terminer sur le développement des concepts, les travaux de Léontiev et Luria (1956) synthétisent les trois stades de développement élaborés par Vygotski. Ainsi, les concepts quotidiens sont constitués « de l'impression directe, souvent émotionnelle, lors de la première étape, (...) de l'expérience pratique directe et de la mémoire lors de la deuxième étape » (Léontiev et Luria, 1956, p. 274). Et finalement, « 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 d'un enfant » (p. 274). Ces éléments sont directement associés aux concepts scientifiques acquis en collaboration avec l'expert. En regard de cet exposé, cette question du développement des concepts fournit des pistes de compréhension quant aux processus en jeu à ce sujet chez l'adulte en formation. Ce point est repris dans la partie suivante.

2.3.4. Développement des concepts chez l'adulte dans une perspective vygotkienne

Dans la perspective historico-culturelle, le développement de l'enfant et par extension de l'être humain, 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. Cependant, en généralisant à l'être humain, Vygotski suppose implicitement que l'adulte développe encore des fonctions psychiques supérieures ou des conduites complexes, comme « le raisonnement, lire un texte, résoudre différents types de problèmes, éprouver une émotion à l'écoute d'un poème ou d'une composition musicale, etc. » (Brossard, 2004, p. 19).

Néanmoins, pour Yvon (2012), se basant sur les textes vygotkiens, l'adulte aurait appris à maîtriser de manière volontaire ses processus psychiques, ainsi que les trois stades de construction des concepts évoqués plus haut. 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. Ce chercheur pose l'hypothèse que si Vygotski 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 » (p. 383). Léontiev et Luria (1956) implicitement soutiennent la même hypothèse, lorsqu'ils affirment que « l'homme maîtrise son comportement externe, mais aussi sa propre pensée. Sa pensée devient contrôlable » (p. 276). Eux non plus ne proposent aucune précision quant à l'approfondissement potentiel des fonctions de l'adulte en formation. D'ailleurs, Vygotski

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 d'« enfants, adolescents, adultes normaux et des personnes souffrant de troubles pathologiques de l'activité intellectuelle et verbale » (Vygotski, 1934/1997, p. 204 et 220) ou lorsqu'il fait référence à la fonction de l'attention chez l'adulte (Vygotski, 1928-1931/2014).

En regard de ces apports, la présente recherche, s'appuyant sur des travaux exploratoires antérieurs (De Simone, 2016) postule que le développement de la formation des concepts logiques et abstraits correspondant aux concepts scientifiques, peut être transposé aux conditions d'appropriation conceptuelles d'un adulte débutant une nouvelle profession. Cependant, la pensée « par complexe » constituée de concepts spontanés ou quotidiens peut potentiellement revenir sur le devant de la scène à l'âge adulte. Voici un exemple pour illustrer notre hypothèse : le fait qu'un futur enseignant ait été à l'école implique qu'il a acquis des expériences, des connaissances et des ressentis à ce sujet, qui ne sont pas forcément compatibles avec le fait de générer des apprentissages chez les élèves. Ainsi, la phase 3 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.

Les éléments évoqués ici nuancent ainsi les apports fournis par Yvon (2012), 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 Vygotski, 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 futur enseignant dispose de toutes ses capacités psychiques biologiquement arrivées à maturation, en formation, des difficultés peuvent émerger quant à l'appréhension des concepts à mobiliser pour comprendre, analyser et s'approprier les phénomènes relatifs à l'enseignement-apprentissage, comme par exemple la difficulté du novice à focaliser son attention sur les éléments invisibles de l'enseignement (Durand, 2002).

Dès lors, pour le novice adulte l'appropriation de nouveaux savoirs scientifiques créera potentiellement une réorganisation de son système intérieur de généralisation conceptuelle « en transformant le rapport à ses propres processus psychiques » (Hofstetter et Schneuwly, 2020, p. 6). Ce phénomène engendre de nouvelles articulations entre anciens et nouveaux concepts, créant des transformations résultant de la double médiation entre activités

collectives et individuelles relatives aux concepts scientifiques à s'approprier (Clerc-Georgy, 2013).

Les concepts, qui se présentent psychologiquement comme des significations de mots, se développent. L'essence de leur développement est avant tout le passage d'une structure de généralisation à une autre. Toute signification de mot est une généralisation quel que soit l'âge (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 (p. 389). [...] tout nouveau stade dans le développement de la généralisation s'appuie sur la généralisation des stades précédents (Vygotski, 1934/1997, p. 391).

Ces différents extraits issus de « Pensée et langage » permettent d'affirmer que chez l'adulte aussi, l'appropriation de nouveaux savoirs génère une réorganisation des systèmes conceptuels antérieurs. Ainsi, les médiations organisées de manière consciente et volontaire de la part de l'expert devraient viser *in fine* chez le novice, 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 de nouvelles manières de penser et d'appréhender le monde, car il n'est pas aisé d'engager les participants à une formation sur de nouveaux savoirs théoriques (Périsset Bagnoud, 2009). En effet, 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 (Buysse, 2018). C'est précisément à ce moment-là que la pensée « par complexes » observée par Vygotski peut à nouveau se manifester chez l'adulte, le poussant à mobiliser des concepts spontanés relatifs aux apports nouveaux non encore appropriés de manière autonome et volontaire. Ainsi, le débutant n'a pas encore 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 précédentes (De Simone, 2016), nous postulons que le raisonnement est semblable pour les mentors 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 un stagiaire. Les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs ont aussi accumulé des souvenirs relatifs à leur expériences passées en tant que stagiaire avec leur mentor de l'époque. Là aussi, la pensée « par complexe » traduisant la présence de concepts spontanés relatifs au tutorat pourrait les empêcher de transformer leurs modes de penser à propos de leurs croyances et conceptions au sujet de la transmission d'un métier à autrui.

Ainsi, comme démontré ci-dessus, dans le contexte de l'appropriation d'une nouvelle formation professionnelle, des changements de généralisations antérieures semblent avoir lieu de la même manière que cela se passe au moment de la formation du troisième stade de développement des concepts scientifiques 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 » (Vygotski, 1934/1997, p. 210). Pour le sujet, il s'agit dès lors d'entrer dans un système extérieur à lui-même au travers de la collaboration avec l'expert, constituant un système de contraintes externes pouvant générer de nouvelles formes de pensée. Dans cette perspective, le développement des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1934/1997) est présenté comme la conséquence de l'intériorisation et de l'appropriation de l'usage de concepts scientifiques transformés en outils de la pensée. Dans la continuité, Vygotski caractérise le développement « 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 » (Vygotski, 1934/1997, p. 309). Le chercheur russe présuppose que l'appropriation des outils restructure le psychisme. Selon lui, la prise en charge volontaire de ses propres processus de pensée (Clerc et Ducrey, 2014) signale la présence d'un développement du point de vue historico-culturel, qui serait la conséquence de l'intériorisation des médiations.

Nous nous adossons ainsi à cette perspective qui stipule que l'élaboration du signe ou la construction du sens est initiée par le processus de la double médiation. Ce processus est potentiellement présent dans les entretiens entre mentors 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 sont liées à son insertion dans la vie culturelle, professionnelle et sociale » (Vygotski, 1934/1984, p. 208). En conséquence, l'analyse des données récoltées fournira peut-être des indices relatifs aux types de savoirs mobilisés dans les échanges, notamment en termes de concepts spontanés et scientifiques.

2.4. Des savoirs pour enseigner et former

Après avoir évoqué la question du développement des concepts quotidiens et scientifiques dans une perspective historico-culturelle, il semble cohérent de développer les apports relatifs aux différents savoirs et concepts pouvant être mobilisés dans la formation à l'enseignement. Ce chapitre focalise également l'attention du lecteur 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.

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. De leur côté, Hofstetter et Schneuwly (2020) associent intrinsèquement le terme « savoir » à trois catégories régulièrement mentionnées dans les institutions de formation en alternance : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ces auteurs 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] » (2020, p. 196). Dans leurs travaux, ils mettent aussi 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 et Schneuwly, 2020, p. 1). Dans la continuité, ils traduisent le verbe « former » par le fait de « donner forme, façonner, arranger et instruire » (Hofstetter et Schneuwly, 2020, p. 1). Pour ces chercheurs, 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 » (2020, p. 6). Ce dernier point s'adosse donc à la perspective vygotkienne préconisant des phases de guidage relative à la transmission d'un savoir ou d'un concept scientifique sous forme d'activités collectives entre un expert 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 (Vygotski, 1934/1997).

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. A ce propos, différentes références sont convoquées. Ainsi, depuis plus de trente ans, il existe une typologie encore influente aujourd'hui empruntée aux travaux de Shulman (1987) recensant sept catégories de savoirs dédiées 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 (1996). 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 (1996) 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 famille 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 accessible à l'homme ordinaire, ce qui confère au groupe professionnel une espèce de mystère » (Bourdoncle, 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 (Vygorski, 1934/1997).

Les différentes catégorisations de savoirs présentées dans cette partie témoignent de la variété des conceptions présentes dans la littérature et rend 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 chercheurs en la matière. Dès lors et à l'aune de ces apports, il s'agit de sélectionner des auteurs pouvant être mobilisés dans notre recherche. A ce propos, les

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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'adossant à la perspective vygotkienne 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 formateurs dans leurs entretiens avec les stagiaires. La suite de l'exposé est dédiée au développement de leurs caractéristiques.

2.4.1. Des savoirs à enseigner

Selon Hofstetter et Schneuwly (2009), les *savoirs à enseigner* sont constitués de savoirs disciplinaires. Cette catégorie de savoirs concerne donc l'activité du formateur-enseignant qui transforme et didactise des objets d'enseignement, afin de les mettre en scène dans des activités scolaires (Hofstetter et Schneuwly, 2009, 2020 ; Vanhulle, 2009, 2015), pour qu'ils deviennent des objets d'apprentissage accessibles aux élèves. 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.

2.4.2. Des savoirs pour enseigner

Comme évoqué, les savoirs pour enseigner sont notamment exposés dans les travaux de Vanhulle (2009). De son côté, Lussi-Borer (2017) reprend la définition de Hofstetter et Schneuwly (2009) qui traduit 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). Ainsi, pour ces auteurs, les *savoirs pour enseigner* sont issus de recherches en sciences de l'éducation et des disciplines contributives (notamment sociologie et psychologie). Ils sont également issus des pratiques et de l'expérience enseignante, ainsi que des prescriptions, tels que les référentiels de compétences, les plans d'études, les décisions départementales ou issues des établissements scolaires, etc. Toujours dans le but de faire le lien avec les apports de Shulman, cette catégorie pourrait regrouper les cinq derniers types de savoirs issus de sa typologie, correspondant aux savoirs pédagogiques, aux savoirs concernant les apprenants, aux savoirs ayant trait aux contextes éducatifs, aux savoirs portant sur les finalités éducatives, ainsi qu'aux savoirs constitutifs de la profession, relatifs aux contenus pédagogiques « *pedagogical content knowledge* » (1987, p. 8).

2.4.3. Nature des savoirs mobilisés dans les entretiens

De manière synthétique, les *savoirs à enseigner* sont considérés comme des éléments constitués majoritairement de la transformation et de la didactisation des savoirs disciplinaires pour les rendre accessibles aux élèves. Concernant les *savoirs pour enseigner*, les travaux de Schneuwly et Hofstetter (2009), Vanhulle (2009, 2013, 2015) et Balslev (2015, 2016) 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-catégories⁴⁶ : de référence académique relevant notamment de la recherche en sciences de l'éducation, de référence institutionnelle et des savoirs pour enseigner issus de la pratique et de l'expérience enseignante. Ainsi et suite à cette déclinaison, quatre catégories de savoirs seront retenues pour analyser les données récoltées de la thèse :

- les savoirs à enseigner,
- les savoirs pour enseigner de références académiques,
- les savoirs pour enseigner de références institutionnelles,
- les savoirs issus de l'expérience et de la pratique.

Afin d'éviter les répétitions, la nature détaillée de ces savoirs sera définie dans la partie dédiée à la méthodologie. Cette typologie constituée grâce aux travaux de Hofstetter et Schneuwly (2009), Vanhulle (2009) et Balslev (2015, 2016) représente une entrée pertinente pour identifier la nature des savoirs mobilisés par les mentors dans leurs entretiens avec les stagiaires. En effet, ces échanges fournissent potentiellement des indices quant aux différents savoirs qu'un novice doit acquérir et dont il doit faire usage durant la formation à l'enseignement en alternance. A 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 (Gohlen, 2005; Boudreau, 2005; Timperley, 2011; Balslev, 2016). 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 (Vygotski, 1934/1997) du novice. Comme abordé plus haut, Vygotski (1934/1985) 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 collectives (ou interpsychiques). 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. Le débutant hérite donc de la culture et de l'histoire issues des générations précédentes grâce à la double médiation (Vygotski, 1934/1997). En situation de formation, cela signifie pour l'expert d'enseigner des savoirs en faisant avec celui qui n'arrive pas encore à s'approprier leur sens et leur usage de manière autonome. Cette phase d'activités collectives génère des échanges grâce aux médiations

⁴⁶ En fonction de la grille ADAP, également issue des travaux de Balslev.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

censées soutenir l'appropriation et l'usage autonome des outils par les novices. Même si à certains moments, la relation entre expert et apprenant traduit une asymétrie, notamment lorsque le formateur expose un élément nouveau, Vygotski insiste sur le fait qu'il doit y avoir collaboration (interpsychique) entre protagonistes pour que les novices puissent s'approprier les apprentissages visés (intrapsychique).

Comme évoqué plus haut et nous appuyant sur les travaux de Hofstetter et Schneuwly (2009), Vanhulle (2009) et Balslev (2015, 2016), les savoirs mobilisés au travers des différentes médiations de l'expert 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) 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 interactions entre mentors et stagiaires.

2.5. A l'exception des savoirs, quels sont les éléments constituant les entretiens ?

Comme cela a été largement exposé dans la partie précédente, du point de vue vygotkien la nature des savoirs évoqués dans les entretiens tient une place centrale dans la double médiation. Néanmoins et selon nos recherches exploratoires antérieures (De Simone, 2016), d'autres éléments sont présents dans ces échanges. Il est par exemple intéressant d'investiguer la manière avec laquelle les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs transmettent leur métier au novice et comment ils dénaturent leur pensée. Pour éclairer cet objet, il s'agit par exemple de mettre en exergue les indices relevant d'opérations de pensée, notamment en regard de la présence ou de l'absence de traces soutenant la réflexion (notamment Anderson et Krathwohl, 2001 ; Efklidès, 2008). Il sera également intéressant d'investiguer à propos des focales d'attention discutées entre protagonistes (Durand, 2002 ; Beckers, 2007). Enfin, la question des types de discours/conversations (Scott et Amettler, 2007 ; Littleton et Mercer, 2013) paraît également pertinente pour fournir des pistes dans la partie discussion.

2.5.1. Décortiquer sa pensée d'enseignant pour transmettre le métier à autrui

En lien avec la question des contenus d'entretien, les travaux de Timperley (2011) proposent d'analyser dans quelle mesure le stagiaire est encouragé à réfléchir aux éléments et aux conceptions qui président à ses intentions, ainsi qu'à l'effet de ses choix sur les apprentissages des élèves. Or, comme pour la question de l'absence de temps pour se former, les situations de travail rencontrées cantonnent généralement les tuteurs à répondre dans l'urgence aux demandes des futurs enseignants. Ainsi, le dispositif des *mentoring conversations studies*⁴⁷ offre justement du temps aux mentors, afin d'identifier les éléments discutés dans les entretiens.

⁴⁷ Pour rappel, ce dispositif est présenté de manière détaillée dans la méthodologie.

Pour clarifier les enjeux de guidage et d'accompagnement d'un tuteur, Timperley (2011) suggère de se référer aux attendus de formation liés à l'année ou au semestre d'études de l'apprenant, ainsi qu'aux effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves (Beckers, 2007). Cela signifie pour le mentor de prendre connaissance des critères de passation des stages, afin de les didactiser, autrement dit, de les traduire en attitudes et gestes professionnels. Ainsi, pour réaliser cette transformation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (Hofstetter et Schneuwly, 2020) en éléments accessibles au novice, le tuteur devrait se distancer de sa propre pratique enseignante, afin de remettre des mots sur des gestes et des manières de penser et d'agir intériorisés ou, pour reprendre une expression empruntée à Vygotski, des comportements fossilisés (1928-31/14). C'est pourquoi, l'une des activités principales du mentor est dédiée au fait de décortiquer et déplier⁴⁸ sa pensée d'enseignant, afin de la rendre explicite et accessible au novice en formation (Durand, 2002 ; Beckers, 2007 ; Timperley, 2011).

Cette activité professionnelle inhérente à la fonction de formateur, implique une transposition didactique minimale de la progression des apprentissages attendus chez les stagiaires, selon qu'ils se situent en début de parcours ou en dernière année d'étude (Durand, 2002 ; Beckers, 2007 ; Timperley, 2011). Par conséquent, cette transposition du métier d'enseignant nécessite la mise en abîme de la profession initiale. A ce sujet, différentes recherches mettent en avant le fait que dans le cadre de formation continue au tutorat ou au mentorat, cette mise en abîme peut être favorisée grâce à la verbalisation des tensions et dilemmes inhérents à cette fonction (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2021).

Pour illustrer le propos, reprenons les dimensions relatives aux postures. Ainsi, différents rôles et postures peuvent être mobilisés par les mentors durant les entretiens. En lien avec cette problématique, la littérature⁴⁹ illustre comment les conceptions spontanées du travail de tuteur s'appuient majoritairement sur une logique d'aide et de soutien émotionnel pouvant générer certaines tensions. Par exemple, lors de la certification la présence d'un rapport de complaisance à l'égard du futur enseignant, notamment pour que les étudiants persévèrent dans le métier (Chaliès *et al.*, 2009 ; Vivegnis, 2018). Ainsi, ces dilemmes traduisent la complexité de la fonction de mentor, car le fait de soutenir les futurs enseignants dans le métier constitue également un but en soi.

Dans la continuité de la controverse de la transmission d'un métier à autrui, le travail de formateur de terrain devrait donc fournir des renseignements explicites à propos des caractéristiques du métier. Cette perspective plutôt vygotkienne propose notamment de renvoyer les stagiaires aux analyses du contexte de formation, en les accompagnant autour des critères spécifiques de leur semestre de formation (Timperley, 2011 ; Bocquillon *et al.*,

⁴⁸ « Déplier » la pensée est une expression empruntée à Isabelle Truffer Moreau, dans le cadre du colloque international GEVAPP 2018 (<https://drive.google.com/file/d/1zfBVFNKKlPpxvToCEi81oKOLUGPht1d4/view>). Elle est notamment l'auteure d'un article à paraître : « Conception et régulation d'une formation de PF : des premiers enjeux aux perspectives nouvelles ».

⁴⁹ Notamment, Feiman-Nemser & Buchmann, 1987 ; Pajak, 2001 ; Orland-Barack, 2006 ; Boudreau, 2005 ; Hennissen *et al.*, 2008 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Timperley, 2011 ; Chaliès, 2016 ; Balslev, 2016 ; etc.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

2020), en les guidant vers l'appropriation de savoirs proposés dans un contexte en alternance et en focalisant leurs interventions sur les apprentissages des élèves (Beckers, 2007 : Timperley, 2011). Pour que l'attention des protagonistes se focalise également sur ces éléments durant les entretiens, comme évoqué, il s'agit notamment d'identifier les enjeux d'apprentissage relatifs au semestre de formation (Timperley, 2011 ; Chaliès, 2016), qui devrait engager la mise en abîme du métier initial du mentor, le poussant à dérouler sa pensée d'enseignant (De Simone, 2021). Il semble dès lors cohérent d'identifier et de comprendre les conceptions d'enseignement-apprentissage véhiculées par les tuteurs lorsqu'ils accompagnent des stagiaires, notamment dans quelle mesure ils renforcent ou diminuent les dimensions exposées dans le présent chapitre. A ce sujet, différents auteurs, dont Hennissen *et al.* (2008), Chaliès *et al.* (2009) ou encore Timperley (2011) mettent en lumière les effets de certaines postures de tutorat sur les focales d'attention entre étudiants et tuteurs. Nos recherches antérieures mettent également en exergue certaines dimensions discutées durant les entretiens entre stagiaires et mentors (De Simone, 2016), notamment la clarification de la finalité de l'entretien, des points forts et des éléments à améliorer ou encore la mise en évidence des caractéristiques des objets enseignés. Ces éléments ne constituent pas une liste exhaustive, néanmoins, ils traduisent en partie la didactisation du métier enseignant évoquée plus haut.

2.5.2. Apports des sciences cognitives identifiant les processus cognitifs et métacognitifs

Dans la continuité de l'analyse des échanges discursifs notamment du point de vue des processus de pensée, nous mobilisons des outils issus des sciences cognitives. En effet, l'approche historico-culturelle ne précise pas finement les caractéristiques de ces processus. Ainsi, grâce aux taxonomies traduisant sous forme de verbes les différentes catégories cognitives, métacognitives et affectives, la référence aux sciences cognitives permet la clarification des niveaux d'opérations de pensée (Brossard, 2004). Cette articulation présente l'avantage de fournir un vocable spécifique pour nommer les processus mentaux. Ces catégories sont notamment empruntées à Anderson & Krathwohl (2001), Eflikidès (2008) et Vermunt et Verloop (1999).

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il semble utile d'apporter quelques précisions de contextualisation quant aux champs multi-disciplinaires fondant les sciences cognitives. Ainsi, la philosophie, la linguistique, l'informatique, la robotique, la neuropsychologie, les neurosciences, ainsi que la psychologie cognitive constituent l'ensemble des disciplines présentes dans ce large domaine, exposant parfaitement la variété des disciplines dans lesquelles se situe ce vaste champ d'études (Tavris et Wade, 2014). De manière générale, la préoccupation des sciences cognitives se situe autour de l'étude de la cognition et du fonctionnement de la pensée humaine, animale ou artificielle.

Dans notre cas, la cognition constitue l'ensemble des processus mentaux relatifs aux connaissances agissant comme médiateur entre l'environnement et le comportement de l'organisme humain (Tavris et Wade, 2014). La cognition définit donc la capacité de l'être humain à traiter de l'information, des données ou des stimuli qui lui parviennent de

différentes manières. Sternberg (2007), Tavis et Wade (2014) précisent encore que la cognition englobe plusieurs fonctions cognitives, tels que les processus de perception, d'attention de mémorisation ou de raisonnement permettant à chaque individu d'interpréter le monde. Pour la compréhension du lecteur, différentes définitions de ces fonctions, issues notamment des ouvrages de Sternberg (2007), Tavis et Wade (2014) sont synthétisées ci-dessous :

- La **perception** organise et explique le monde à travers les sens : l'ouïe, la vue, le goût, l'odorat et le toucher, ou encore la proprioception informant le sujet à propos de la position de son corps dans l'espace.
- L'**attention** permet de se concentrer et de se focaliser sur un stimulus ou une activité spécifique, afin de traiter l'information de manière plus approfondie.
- La **mémoire** permet de stocker, coder et récupérer de l'information. C'est d'ailleurs la première habileté cognitive proposée par la taxonomie Anderson & Krathwohl (2001).
- Le **langage** est considéré comme une fonction cognitive importante (ce qui constitue un point commun avec l'approche vygotskienne). Le langage permet d'exprimer des pensées et des sentiments à travers des mots. Selon les sciences cognitives, pensée et langage sont intimement liés. A ce propos, il est intéressant de relever que Vygotski - bien qu'ayant vécu des années avant la *révolution cognitive* des années 1955-1960⁵⁰ - a attribué le titre « Pensée et langage » à son œuvre majeure, avant sa mort en 1934.
- L'**intelligence** est également une fonction importante des processus cognitifs, même s'il n'existe pas de définition universelle à ce propos. Actuellement, elle se définit par l'articulation entre différentes opérations de pensée : raisonner de façon abstraite, penser de façon rationnelle, planifier des actions et agir en fonction de ses propres choix, apprendre rapidement et s'améliorer au fil des expériences.
- Le **raisonnement** en tant que tel, constitue une fonction qui permet à l'activité mentale de traiter de l'information dans le but d'en tirer des conclusions. Il exige la création d'inférences à partir d'observations de faits, amenant vers la production d'hypothèses.
- La **résolution de problème** consiste à démêler des questions en fonction d'informations incomplètes sur lesquelles il s'agit de fonder un jugement pour proposer des solutions.

Pour compléter cette contextualisation, une brève digression historique semble également pertinente. Ainsi, le mouvement de la *révolution cognitive*⁵¹ propose durant les années 1955 à 1960, un changement de paradigme dans l'interprétation du fonctionnement de la pensée et se place en opposition au behaviorisme, sous l'impulsion notamment des psychologues américains Jérôme Bruner (1915-2016) et Georges Miller (1920-2012). Ils

⁵⁰ Ce mouvement se crée en opposition au behaviorisme, sous l'impulsion notamment des psychologues américains Jérôme Bruner et Georges Miller.

⁵¹ Voir notamment « *The cognitive revolution, a historical perspective* » (2003) de Georges Miller.

préconisent désormais d'étudier également ce qui se passe dans la tête d'un sujet confronté à un stimulus. Leur approche se situe donc autour de l'étude des processus de pensée au-delà des éléments directement observables. Ils se distancient alors des apports de Watson (1878-1958) fondateur du behaviorisme américain, qui dans une visée d'objectivation du visible, préconise de réduire la psychologie à l'étude des comportements (*behavior* en anglais) observables, tels qu'ils se produisent en réponse à une sollicitation, sans tenir compte des processus de pensée internes. A noter qu'il existe d'autres behavioristes américains connus, comme Skinner (1904-1990) qui s'est inspiré des travaux de Pavlov (1849-1936). L'idée n'est pas de reconstituer dans ces pages l'histoire des théories de l'apprentissage, du behaviorisme à nos jours, mais plutôt de situer les travaux de Vygotski notamment pour défendre la pertinence de la mobilisation des opérations de pensée dans la présente étude. Ainsi, Tavis et Wade (2014) expliquent que Bruner et Miller définissent le fonctionnement de la pensée comme des régulations permanentes entre perceptions et actions, fournissant de l'information et de l'adaptation à l'ensemble des processus mentaux du sujet. Selon ces psychologues, le fonctionnement de la pensée s'enracine sur des ressources adaptatives et se construit dans l'apprentissage par les liens que les individus entretiennent entre les actions et leurs effets. Par exemple, Miller a démontré que le cerveau humain était capable de traiter sept informations (plus ou moins deux) simultanément (Miller, 1956). De son côté, Bruner fut l'un des premiers à faire connaître les travaux de Vygotski en Occident (Bruner, 1990/2015). A ce sujet et même si cette affirmation n'est pas vérifiable, il est légitime de penser qu'il existe une influence vygotkienne chez Bruner. D'ailleurs, si le chercheur d'ex-URSS avait vécu plus longtemps, il se serait peut-être intéressé aux travaux issus de la révolution cognitive très brièvement décrits dans ces lignes.

La présente étude mobilise donc des opérations de pensée empruntées aux sciences cognitives dans le but de fournir des catégories explicitant les différents niveaux de pensée présents dans les échanges entre mentors et stagiaires. Ces apports empruntés aux sciences cognitives ont le mérite de traduire par des mots les différents processus engagés lorsque des formateurs discutent avec les futurs enseignants en formation.

Opérations de pensée cognitives (Anderson et Krathwohl, 2001)

Sternberg (2007), ainsi qu'Anderson et Krathwohl (2001), définissent la cognition par des opérations mentales et intellectuelles portant sur des connaissances variées. Cela implique que dans toutes interactions, il existe un lien intrinsèque entre connaissances mobilisées et opérations de pensée. En 2001, Anderson & Krathwohl proposent de réviser la taxonomie de Bloom (1956) constituée d'une énumération d'habiletés cognitives classant les opérations cognitives sous forme de six verbes principaux, divisés en sous-catégories. Depuis sa création en 1956, cette taxonomie cognitive fait référence aux processus d'apprentissage cognitifs. Cependant Anderson et Krathwohl (2001) ont assoupli le lien hiérarchique que Bloom avait établi entre ces six catégories.

Ainsi, le premier groupe d'habiletés fait référence aux verbes *restituer et se souvenir* ayant directement trait à la mémorisation, consistant à « extraire des connaissances

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

significatives de la mémoire à long terme⁵² » (Anderson & Krathwohl, 2001, p. 67). La deuxième opération « *comprendre* » constitue le fait de « construire des liens entre les messages et informations reçues, incluant les communications orales, écrites et graphiques » (p. 67). Ensuite, l'opération de pensée *appliquer* est assimilée à « l'utilisation de procédures dans des situations données ». La quatrième opération est traduite par le verbe *analyser* défini par le fait de « décomposer la matière en ses éléments constitutifs, et de déterminer les relations entre ses parties, la structure ou l'objectif global » (p. 68). *Évaluer* constitue la cinquième opération, qui traduit le fait de « juger sur la base de critères et de normes » (p, 68). La dernière habileté vise le fait de *créer*, traduisant la capacité de « rassembler des éléments pour former un ensemble cohérent ou fonctionnel ; organiser ces éléments dans un nouvelle structure » (p, 68). Enfin, chacune de ces opérations sont constituées de sous-catégories (Anderson & Krathwohl, 2001, pp. 67-68).

Ces verbes revêtent des niveaux de complexité variables. Les opérations *restituer* et *appliquer* n'exigent pas d'intériorisation consciente et volontaire au sens de Vygotski. Dès lors, elles sont considérées comme des opérations de pensée « simples ». Même si ces habiletés sont importantes du point de vue du développement des processus cognitifs, elles ne permettent pas d'inférer que la mémorisation ou la restitution suffisent à générer un raisonnement plus complexe, comme celui de l'analyse, par exemple. Dès lors, et nous appuyant sur nos recherches antérieures à ce sujet (De Simone, 2016, 2019), l'ordre dans lequel les verbes sont proposés dans la taxonomie peuvent être répartis en trois classes de la plus simple à la plus complexe :

- restituer et appliquer (simple);
- comprendre (intermédiaire);
- analyser, évaluer et créer (complexe).

Cette proposition d'articulation ne fait pas forcément l'unanimité, mais elle a le mérite de proposer une première étape dans la clarification des enjeux visés en termes de processus de pensée, du plus simple au plus complexe, avec un niveau intermédiaire, *comprendre* constituant un pont entre les deux extrêmes. Enfin, nous appuyant sur les travaux d'Anderson et Krathwohl (2001) *analyser*, *évaluer* et *créer* entraînent des processus de pensée complexes.

Opérations de pensée métacognitives (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Efklidès, 2008)

Dans la continuité de la question de la complexité des opérations de pensée, la présente thèse considère les habiletés métacognitives comme complexes. Pour étayer ce constat, différents auteurs étudiant la métacognition sont mobilisés. Ainsi, Lafortune et Deaudelin (2001) définissent la métacognition comme le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans le but de « *planifier, évaluer, ajuster et vérifier* » ses processus d'apprentissage. Il est donc légitime d'inférer que lorsqu'une personne entraîne des processus métacognitifs, elle mobilise également des processus cognitifs notamment lorsqu'elle évalue son travail. Ces auteurs parlent d'ailleurs de cognition au carré pour expliquer la

⁵² Les éléments transcrits entre guillemets sont le résultat d'une traduction de la version anglaise de l'ouvrage « *A taxonomy for learning, teaching and assessing* » d'Anderson et Krathwohl (publication de 2001).

métacognition. A la suite des apports de Lafortune et Deaudelin (2001), Romainville (2007) stipule que

cette façon de poser la métacognition met clairement l'accent sur l'importance de la conscience dans cette opération : un changement de stratégie, opéré par un élève⁵³ à la suite d'un processus adaptatif inconscient d'essais et erreurs, ne sera ainsi pas qualifié de métacognitif. Au contraire, une modification de stratégie résultant d'une prise de conscience de ses propres opérations cognitives sera, quant à elle, considérée comme métacognitive (Romainville, 2007, p. 108).

De son côté, Efklidès (2008) complète la liste des opérations métacognitives en ajoutant les verbes « *anticiper, contrôler, réguler, critiquer, auto-évaluer* » et « *prendre conscience* ». Efklidès (2008) rejoint donc les constats de Romainville (2007) lorsque celui-ci précise que la métacognition s'articule de manière importante avec l'habileté « *prendre conscience* ». Ainsi, ces éléments permettent d'inférer que ces opérations de pensée soutiennent un raisonnement plus complexe que l'opération de mémorisation.

Opérations de pensée affectives et émotionnelles (Vermunt et Verloop, 1999)

La liste des différentes opérations ne se résume pas uniquement aux opérations cognitives et métacognitives, il existe d'autres processus qui influencent la cognition d'un sujet. Vermunt et Verloop (1999) ajoutent aux apports précédents, les processus affectifs et émotionnels également mobilisés dans les processus d'apprentissage. Ces auteurs identifient différents types d'émotions : peur, plaisir, dépit, colère, maintien de l'effort, persévérance, etc. « *These affective learning activities, which students employ to cope with emotions that arise during learning, lead to a mood that may have a positive, neutral or negative effect on the progress of learning processes* » (p. 261). Dès lors, les émotions présentes dans les processus d'apprentissage agissent comme des moteurs ou des obstacles aux apprentissages. Comme pour les opérations cognitives et métacognitives, cette classification a le mérite de fournir des verbes aux opérations affectives issues notamment de sensations, de sentiments et d'émotions.

Selon Vermunt et Verloop (1999), la première catégorie relative aux processus émotionnels et affectifs est constituée des opérations « *se motiver et focaliser son attention sur les attentes* ». Ils définissent cette catégorie par le fait de « *développer et maintenir la volonté d'apprendre, en lien avec des attentes relatives au déroulement et aux résultats du processus d'apprentissage en jeu. Motiver fait autant référence à la motivation générale, que spécifique à une tâche. (...) Les étudiants se félicitent lorsqu'ils atteignent certains objectifs* » (p. 261). Ils réussissent à se motiver, parce qu'ils estiment pouvoir atteindre les buts. A l'inverse, des effets négatifs peuvent être ressentis par des apprenants s'ils « *pensent qu'ils ne peuvent réussir une tâche, car elle est trop difficile et que les objectifs ne sont pas réalisables* » (p. 261).

⁵³ Un élève, un étudiant, un apprenti, ou toute personne en situation d'apprentissage ou de formation.

La deuxième habileté affective proposée est relative au fait de « *se motiver et de se mettre en projet/se maintenir en projet* ». Selon ces chercheurs, cette catégorie fait référence au fait de focaliser l'attention de celui qui apprend sur des aspects liés à la tâche, en proposant des activités de réflexion qui requièrent une grande concentration mentale, pour éviter que l'étudiant ne soit tenté de se déconcentrer. Le but est d'inhiber « leur envie de faire autre chose en augmentant l'intensité de l'attention » (p. 261). En lien avec cette deuxième catégorie, les auteurs pointent le rôle du formateur guidant le novice à garder son attention et un intérêt sur une activité ou un projet. Notamment, en l'aidant à se projeter vers l'avenir au moment de l'acquisition de la notion, qu'il ne maîtrise pas encore aujourd'hui. Dans la continuité, l'idée soutenue dans cette perspective est de persister en cas de problème, et de se maintenir dans l'activité ou dans le projet, malgré les difficultés.

La troisième dimension se décline par le fait de « *s'attribuer et se juger soi-même* ». Les auteurs expliquent que ces notions sont relatives à la perception de l'origine de la réussite ou de l'échec par le sujet. Ces opérations portent donc sur des jugements de ses performances en tant qu'apprenant. Ces jugements se réfèrent notamment au sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2010). Les chercheurs illustrent le propos par des exemples : « les étudiants peuvent attribuer leurs échecs à un manque d'effort, à un facteur variable, contrôlable, spécifique, interne, au manque de qualité de la formation ou à un manque de capacité. Les expériences réussies peuvent, être attribuées à la qualité de l'enseignement, ou à l'utilisation des bonnes activités d'apprentissage » (Vermunt et Verloop, 1999, p. 262). Ces derniers font également référence aux travaux de Weiner (1996) spécialiste de la question de l'attribution causale. A ce propos, ils insistent sur le fait que les processus de jugement des apprenants s'articulent à leurs capacités à s'autoréguler. Ils précisent encore qu'un déficit au niveau du sentiment d'auto-efficacité personnel (Bandura, 2010) peut conduire à l'arrêt de l'apprentissage.

La quatrième opération est traduite par le verbe « *apprécier* ». Cette opération est en lien avec le fait de mesurer en quoi une activité paraît pertinente ou non pour progresser vers un apprentissage. « Il s'agit d'attribuer des valeurs subjectives aux tâches d'apprentissage, qui entraîne la volonté ou la réticence à investir de l'énergie. Cette catégorie comprend la manière dont les apprenants évaluent la pertinence de la tâche, le temps et l'effort mental nécessaires pour réaliser certaines activités d'apprentissage » (Vermunt et Verloop, 1999, p. 262).

Enfin, la dernière catégorie est relative au fait de « *négozier avec ses émotions/faire face aux émotions* ». Vermunt et Verloop (1999) définissent cette dimension par la capacité à générer des sentiments positifs de soi, tels que « maintenir et restaurer des sentiments positifs, générer de la confiance en soi et de l'engagement » dans le but d'apprendre à gérer des sentiments négatifs « comme l'anxiété, la peur, la colère, le stress, l'incertitude, le doute, la frustration et l'impuissance ». Les auteurs précisent également que les attitudes « relevant de cette catégorie consistent à se parler à soi-même de manière bienveillante et à se fixer des objectifs d'apprentissage réalistes » (p. 262).

Suite à la lecture des différentes catégories d'opérations de pensée, il est légitime d'inférer que lorsqu'un sujet mobilise des processus d'apprentissage, il active simultanément différentes opérations cognitives, métacognitives et affectives (De Simone, 2016). En effet, le fonctionnement des processus mentaux humains ne peut se réduire à une seule catégorie, raison pour laquelle cette recherche s'appuie sur ces apports pour analyser les différents processus en cours durant les échanges discursifs entre mentors et stagiaires.

2.5.3. Apports sociologiques identifiant les processus de secondarisation et exotopiques

Il reste encore deux types d'opérations à présenter. Ces dernières sont empruntées aux apports sociologiques de l'équipe ESCOL⁵⁴. Il s'agit d'opérations issues des processus de *secondarisation* et d'opérations construites d'un point de vue *exotopique*. Ces processus revêtent des dimensions complexes de la pensée. Ainsi, le principe d'exotopie repris par Bautier et Rochex (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 un autre point de vue (mentor et stagiaire ou mentor et mentor). 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 en mode de restitution. Le registre de l'opinion fait partie de ce premier niveau. Dans la continuité et selon les travaux de Bautier et Rochex (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 (Clerc-Georgy, 2013).

Comme son nom 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. Dans le contexte de la formation à l'enseignement, l'attitude de secondarisation favorise la généralisation de certains phénomènes grâce à la décontextualisation d'une expérience spécifique vers une prise de distance ou un transfert à d'autres situations.

⁵⁴ fondée en 1987 par Bernard Charlot, sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex.

2.5.3. Développement de l'attention dans une perspective historique

Comme évoqué plus haut, 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 issue d'une énorme masse de connaissances appréhendable par les sens et par différents processus cognitifs, dont les souvenirs sont stockés en mémoire. Ainsi,

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 (Sternberg, 2007, p. 91).

Pour la clarification du propos, les processus mnésiques sont constitués de 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 Sternberg l'attention « comprend à la fois des mécanismes conscients et inconscients » (2007, p. 90).

A ce propos, une précision s'impose quant à la manière de nommer ces dimensions dans le contexte historico-culturelle. Vygotski dans son ouvrage « Histoire du développement des fonctions psychique supérieures » (1928-31/2014) fait référence à Edward Titchener psychologue anglais immigré aux Etats-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 ainsi : « 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 » (Vygotski, 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 », Vygotski 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 Vygotski 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). Vygotski 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 que le processus de construction de l'attention se poursuit à l'âge adulte. 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 futurs enseignants ont eux-mêmes été écoliers 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

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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 Vygotski (1928-31/2014), qu'elle soit donc culturelle et sociale. Cela signifie qu'elle devrait être soutenue par les médiations 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 (Clerc-Georgy, 2013). Ces éléments traduisent notamment la nécessité d'organiser, d'anticiper et de projeter la progression des apprentissages des stagiaires par les mentors, en fonction du semestre de formation des novices (De Simone, 2016). 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 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 (Vygotski, 1928-31/2014, p. 372).

Cette citation évoque implicitement le concept de double médiation défini de manière détaillée dans la partie dédiée à la présentation de la perspective historico-culturelle. Dans la continuité de ces apports, les travaux 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).

Les travaux de Durand (2002) évoqués notamment dans la problématique qui traitent également de la centration de l'attention du novice, apportent un complément aux éléments théoriques exposés dans ces lignes. En effet, 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, Durand 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... 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 XVIIIème siècle déjà, les traités de pédagogie étaient littéralement truffés de consignes à propos de ce qu'on nommait alors la discipline. (...) 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 et Gauthier, 1999, pp. 467-468).

Ainsi, il apparaît relativement important de tenir compte de la dimension éducative au début de la création de l'école. Le but ici n'est pas de retracer l'historique des préoccupations au fil des siècles, mais il est intéressant de relever que les éléments visibles et 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 XIXème 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 issu des travaux de Lussi Borer (2017), 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 à la fin du XIX^{ème} siècle en Suisse romande.

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. Ainsi, à la recherche du maintien de l'ordre dans la classe et de la gestion des processus d'enseignement-apprentissage, cette chercheuse 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 Durand (2002) et de Beckers (2007) 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 visible du métier enseignant. Par analogie, la partie immergée de l'iceberg, ou invisible 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 Durand (2002) et Beckers (2007) :

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'enseignants néophytes.

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

Selon Durand (2002), le stagiaire et l'enseignant novice 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 le novice pose une question au groupe, et qu'une partie des élèves répond à ses sollicitations, il a tendance à attribuer à l'ensemble de la classe les réponses fournies par quelques élèves. Il ne porte aucune attention aux élèves qui ne répondent pas à ses questions et qui restent dans une attitude passive, comme si le stagiaire ne les voyait pas. A 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 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 proposées, notamment du point de vue des objectifs visés en termes d'opérations cognitives et métacognitives.

L'importance de cette notion de travail scolaire est telle que les enseignants ont souvent tendance à s'y intéresser de façon exclusive et « oublie » l'apprentissage, se montrant satisfaits si les élèves travaillent, récompensant le travail, en faisant 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'enseignants

même expérimentés, 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 (Durand, 2002, p. 97).

Concernant les enseignants 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 *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 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 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 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 (Vygotski, 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) notamment parce que l'enseignant assumant le rôle de l'expert, l'a guidé en amont en proposant des activités collectives entre enseignant et élève. Dans cette dimension, il peut exister des traces de secondarisation chez l'élève dans sa manière d'appréhender la tâche et les activités proposées.

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 invisibles des processus d'enseignement-apprentissage. Enfin, les travaux de Durand (2002) repris par Beckers (2007) synthétisent les éléments sur lesquels l'enseignant novice focalise spontanément son attention et qui semblent correspondre aux dimensions évoquées plus haut à propos du double agenda (Martineau et Gauthier, 1999). Ainsi les novices se focalisent prioritairement sur la gestion de la classe, puis avec le temps sur la gestion des apprentissages. Ces apports permettent ainsi d'identifier le stade de développement professionnel des novices (Clerc-Georgy, 2013 ; De Simone, 2016). Les travaux de Beckers (2007), Timperley (2011) et Clerc-Georgy (2013) préconisent également de focaliser de façon volontaire l'attention des débutants sur l'effet de leurs pratiques enseignantes quant aux apprentissages des élèves.

Un parallèle peut être réalisé avec les deux lignes d'attention proposée par Vygotski dont le processus de développement continue 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 Vygotski 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 avec le « développement culturel de l'attention » soutenu par le guidage des mentors. Ainsi, les formateurs par le changement des 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.

Dans la continuité de l'articulation avec la perspective historico-culturelle, les éléments « invisibles » seraient donc ceux sur lesquels l'attention des novices devrait être portée de manière volontaire grâce à l'accompagnement et au guidage des mentors. Car en fonction de la nature de l'attention portée sur certains éléments par les enseignants, les connexions associatives (Titchener, 1908) peuvent entraîner des malentendus entre protagonistes (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2021). De leur côté, les mentors ont automatisé certains gestes professionnels réalisés de manière mécaniques, qu'ils ne saisissent plus. Ils n'ont plus conscience des processus qu'ils ont mis en œuvre de longue date « et leur aspect extérieur ne dit plus rien de leur nature interne » (Vygotski, 1928-31/2014, p. 220). En d'autres termes ces gestes professionnels ont revêtu une apparence anodine et ont perdu toutes les caractéristiques qui permettaient de comprendre le but et le sens d'une attention portée à telle situation à tel moment. Ce constat rappelle les dimensions exposées dans la partie dédiée à la question de la transmission d'un métier à autrui et de la nécessité de pouvoir déplier sa pensée d'expert (partie 2.5.1.).

2.5.4. Soutien de la réflexion des mentorés durant les entretiens

Dans la continuité des éléments relatifs aux focales d'attention, la question du soutien de la réflexion des stagiaires durant les échanges discursifs vient compléter les dimensions exposées précédemment. Ainsi, pour que les relances proposées par les mentors soutiennent le développement professionnel des mentorés, 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 novices. 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 futurs enseignants exige forcément du soutien émotionnel à certains moments. Comme évoqué plus haut, 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 un futur enseignant de prendre la mesure du curriculum qu'il devra 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 (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 occuper une large partie du temps des entretiens, grâce notamment aux échanges relatifs aux apprentissages des élèves (De Simone, 2016).

Toujours sur la question de la réflexivité des stagiaires relative à l'analyse de pratique, il paraît important d'exposer ici certains malentendus (Schneuwly, 2012) se cachant derrière les notions de réflexivité et de praticien réflexif. Schön (1994) ou Vinatier (2006) pointant les apports d'une pratique visant la formation de praticiens réflexifs, proposent par exemple d'analyser des enregistrements vidéo de leçons dispensées en classe par l'étudiant ou d'utiliser d'autres supports, telles que les mises en récit écrites du vécu sous forme de journal de bord ou portfolio (Vanhulle, 2005). Même si ces dispositifs proposent une analyse conjointe entre mentors et stagiaires participant à la construction de l'acquisition d'opérations d'auto-évaluation, certaines recherches montrent que les mentors mobilisent souvent leur pratique réflexive *à la place* des futurs formés, plutôt *qu'avec eux* (Timperley, 2011 ; Chaliès, 2016 ; De Simone, 2016). Ainsi, lorsque les tuteurs sont dans l'action et sont face aux demandes urgentes des novices, ils basculent dans une posture plus prescriptive qu'il n'y paraît, leur 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* du stagiaire (Chaliès *et al.*, 2009 ; Timperley, 2011). En effet, ils redoutent que les élèves ne perdent le fil des contenus enseignés en classe, tels que prévus dans la planification annuelle (De Simone, 2016).

Les travaux de Vanhulle (2009) et Schneuwly (2012) révèlent les limites de ces dispositifs. Ils 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. 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. Schneuwly 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 » (Schneuwly, 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 » (Vanhulle, 2009, p. 259). Pour terminer, Schneuwly (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 docerre*⁵⁵ 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 de l'activité enseignante : mettre l'objet et les outils d'enseignement au cœur de la réflexion du praticien réflexif (Schneuwly, 2012, p. 88).

Il est intéressant de relever qu'en 1987 Feiman-Nesmer et Buchmann allaient déjà dans ce sens, montrant que l'accompagnement d'un stagiaire devait davantage être ciblé sur les interventions mobilisant les apprentissages des élèves. Déjà, elles insistaient sur les différents niveaux de processus de pensée à développer *avec l'aide* de l'expert pour expliciter et rendre visibles les différentes dimensions du métier. 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-Nesmer et Buchmann, 1987, p. 257). Si la posture réflexive - au sens de Schneuwly - doit être construite avec les stagiaires en vue de leur développement professionnel, en corollaire cela met en exergue la question des apprentissages des élèves (Boudreau, 2001 ; Timperley, 2011). Même si cette question est soutenue par les plans d'études et les référentiels de compétences destinés aux étudiants, il semble que les préoccupations principales se situent ailleurs surtout en début de formation et de carrière. Les préoccupations du futur enseignant se focalisent sur les éléments visibles de la classe (Durand, 2002 ; Beckers, 2007). Comme évoqué, le souci prioritaire des novices se porte sur la dimension de la gestion du groupe, le maintien de l'ordre, de l'organisation du temps et de l'espace. Seuls les éléments apparents leur sont accessibles de manière consciente à ce moment-là du parcours. C'est bien plus tard que l'attention du futur enseignant peut se focaliser sur d'autres éléments plus complexes du métier, notamment les apprentissages des élèves, en vue de réguler les interventions au service de leur progression (Durand, 2002 ; Beckers, 2007 ; Clerc, 2013). Ces recherches relèvent également la nécessité dans les dispositifs de formation à l'enseignement de permettre aux futurs enseignants d'éprouver et de prendre conscience durant leur formation initiale des effets de la pratique enseignante sur les apprentissages des élèves, afin de soutenir les processus d'apprentissage de tous les élèves (ESCOL⁵⁶; Beckers, 2007 ; Clerc, 2014).

⁵⁵ *docerre* tiré du latin, qui signifie enseigner et *scire* qui signifie savoir, c'est-à-dire « l'enseignement d'un savoir ».

⁵⁶ Pour rappel, équipe de recherche française « Education et scolarisation », fondée en 1987 par Charlot, reprise par Bautier et Rochex.

2.5.5. Caractéristiques générales des types de discours issus des entretiens

Pour conclure cette partie dédiée aux différentes dimensions potentiellement présentes dans les entretiens entre mentors et stagiaires, les apports relatifs aux approches communicationnelles de Scott et Ametller (2007), de Mercer (2004) et de Littleton et Mercer (2013) semblent également utiles à convoquer. Cette partie revient donc sur la centralité du langage au travers des échanges discursifs, notamment en regard des postures de tutorat/mentorat adoptées par les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs. En effet, ces apports fournissent des éclairages complémentaires à la question des éléments contenus dans les échanges discursifs.

Approche communicationnelle : discours dialogique, d'autorité, interactif ou non-interactif

Les travaux de Scott et Ametller (2007) ont mis en lumière différents discours issus des échanges discursifs⁵⁷ entre enseignants et élèves durant des leçons de sciences. En effet, se basant sur des échanges en classe, ces auteurs ont ordonné le discours en deux catégories générales. La première regroupe les échanges de type autoritaire et de type dialogique. Ces auteurs définissent la première catégorie par le fait qu'il existe, dans les relances une seule voix, celle de la discipline scolaire ou de l'expert. Scott et Ametller (2007) expliquent notamment que les caractéristiques du discours d'autorité se définissent par une anticipation facilitée des conclusions ainsi que par des résultats aisément identifiables, puisqu'il n'existe qu'une seule voix à analyser, celle de la discipline. En effet, dans ce contexte, le locuteur formule des énoncés ayant comme particularité d'éviter les interventions des apprenants. Ainsi, les formes du discours sont constituées de questions fermées, générant auprès des apprenants, des réponses brèves, précises ou des affirmations directes. A l'inverse, dans le discours dialogique, il existe plusieurs points de vue et plusieurs voix s'expriment, qui ne sont pas uniquement celle du spécialiste ou de la discipline scolaire. Le but du discours dialogique est de générer des significations à travers la confrontation des différentes propositions émises par les protagonistes. Dans ce contexte, les relances sont ouvertes, une certaine place au débat et à la discussion y est accordée. Ceci implique également des échanges plus longs entre protagonistes, et notamment chez les apprenants qui sont invités à réagir, à réfléchir et à débattre en fonction des commentaires des autres élèves. Il n'est donc pas attendu d'eux qu'ils adhèrent ou non à la discussion, il est attendu des sujets qu'ils argumentent, justifient et relancent la réflexion à propos des idées des autres.

Scott et Ametller (2007) signalent également que ces formes de communication s'inscrivent dans une seconde dimension « interactive » ou « non-interactive ». La notion « interactive » traduit la nécessité de générer des échanges entre protagonistes, c'est-à-dire entre enseignants et élèves, et si possible également entre élèves. A l'inverse, la perspective « non-interactive » traduit l'absence d'échanges entre les sujets. Dans ce cas, seul le formateur présente les idées et mobilise des questions plutôt fermées dans son discours. Enfin, dans les échanges discursifs, les auteurs proposent de croiser les différentes dimensions

⁵⁷ Ces recherches ont été menées dans des classes anglophones (UK) regroupant des élèves âgés de 10 à 11 ans durant des leçons de sciences.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

(tableau 3). Ainsi, « *the two dimensions identified (...) can be combined to generate four ways in which the teacher might communicate with pupils in the classroom. Thus any episode of classroom talk can be identified as being either interactive or non-interactive on the one hand, and dialogic or authoritative on the other, generating four classes of communicative approach* (Mortimer and Scott, 2003) » (Scott et Ametller, 2007, p. 2). Ainsi, selon les travaux de ces chercheurs anglais, il existe quatre types d'approche communicationnelle possible inscrites en italique dans le tableau 3.

	<i>Interactive</i>	<i>Non-interactive</i>
<i>Dialogique</i>	<i>Interactive / dialogique</i>	<i>Non-interactive / dialogique</i>
<i>D'autorité</i>	<i>Interactive / d'autorité</i>	<i>Non-interactive / d'autorité</i>

Tableau 3 : types d'interactions communicationnelles selon Scott et Ametller (2007).

Dans les paragraphes suivants sont exposées les caractéristiques constituant le croisement entre les différentes dimensions :

- **Discours d'autorité interactif** : la présence de questions/réponses a lieu entre formateur et apprenant dans le but de consolider le point de vue de la discipline. Dès lors, les interactions entre les interlocuteurs sont mobilisées au service de la discipline.
- **Discours d'autorité non-interactif** : La place est dédiée au point de vue de la discipline ou du contenu enseigné fourni majoritairement par le formateur. Les apprenants interviennent peu ou pas du tout. Ce type de discours se rapproche d'un enseignement transmissif.
- **Discours dialogique interactif** : dans ce contexte, tous les interlocuteurs sont invités à exposer leurs points de vue et participent aux échanges. Cette approche est susceptible de générer du débat et de la discussion entre les acteurs.
- **Discours dialogique non-interactif** : dans cette dernière association, différents points de vue s'expriment, mais c'est le formateur qui prend la parole majoritairement. Dans ce cas, il est garant de relayer différentes voix, et pas uniquement celle de la discipline ou du contenu qu'il expose (discipline, stratégie d'apprentissage, discours politique, etc.).

L'approche communicationnelle de Scott et Ametller (2007) transférée à la situation des entretiens entre formateurs et stagiaires pourra fournir des pistes complémentaires quant aux différentes catégories à articuler entre elles. Même si cette catégorisation ne sera pas mobilisée de manière détaillée dans l'analyse des données, elle permettra de proposer des pistes dans la partie de la discussion de la présente thèse.

Dynamique des échanges d'idées dans les conversations – interthinking (Mercer (2000))

Comme évoqué en introduction de cette partie, nous ajoutons les recherches de Mercer (2000, 2004) et de Littleton et Mercer (2013) relatives à l'analyse des conversations entre enfants en classe. Mercer (2000) estime que lorsque des sujets communiquent entre eux, ils ne font pas qu'interagir, mais ils « inter-pensent », traduction libre de la notion anglaise *interthinking* (Mercer, 2000). Pour ce chercheur, les activités humaines impliquent non seulement le partage d'informations et d'interactions sociales, mais également un engagement réciproque et dynamique d'échanges d'idées (Mercer, 2004). Il s'appuie également sur l'approche historico-culturelle pour définir l'importance que revêt le langage dans la collaboration et la résolution de problème durant les activités collectives entre expert et novice. Dans cette perspective, Mercer signale que les échanges discursifs sont constitués d'éléments historiques et culturels. « *Thinking, learning and development cannot be understood without taking account of the intrinsically social and communicative nature of human life* » (Mercer, 2004, p. 139). Ainsi, le développement de la pensée, de l'apprentissage et du développement semblent complètement dépendants de la nature même de la communication sociale inhérentes aux êtres humains, puisque notre espèce évolue au sein de groupes et de sociétés partageant des manières analogues d'utiliser des mots et des outils pour mener des activités (Mercer, 2004).

Selon ces apports, la dynamique du discours se traduit par la combinaison de ressources intellectuelles, de connaissances et de différents contextes dont sont issus les sujets interagissant entre eux. Dans ce processus dynamique, Mercer inclut également l'école. Selon lui, les institutions scolaires véhiculent des éléments partagés, telles que des valeurs, des croyances, des pratiques sociales ou des conceptions. Dès lors, l'école devrait soutenir des processus dialogiques entre étudiants et enseignants ou entre étudiants, en prenant en considération la qualité des échanges menés entre protagonistes. Pour l'auteur, cette focale éviterait ainsi de personnaliser l'échec scolaire en termes de capacités individuelles des élèves ou de compétences des enseignants. Au travers de cette question de la qualité des échanges entre enseignants et élèves, Mercer rappelle l'importance du rôle joué par l'interpsychique et l'intrapsychique dans les processus d'apprentissage, autrement dit par la double médiation vygotkienne.

Dans la continuité et suite aux différentes études menées précédemment par Mercer et ses collègues à propos de l'étude des conversations ayant lieu dans des groupes d'enfants (Dawes, Fisher & Mercer, 1992 ; Mercer, 1995 ; Mercer, 2000), ces travaux fournissent une typologie répartie en trois catégories qui selon Mercer sont archétypiques : les conversations de dispute ou *disputational talk*, cumulative ou *cumulative talk* et exploratoire ou *exploratory talk* (Mercer, 2004). Comme leurs noms l'indiquent, ces dimensions sont différentes de celles proposées par Scott et Ametller (2007). Afin d'identifier les éléments relatifs à cette typologie, voici la présentation de leurs spécificités :

- **Les conversations de dispute** se caractérisent par des désaccords et des prises de décision individuelle. Dans ce type de conversation, peu de mise en commun et peu

de ressources sont proposées. Il existe également une absence de critiques constructives ou de suggestions pour dépasser l'éventuel conflit ou désaccord. Les traits distinctifs se caractérisent de la manière suivante : des échanges courts, constitués d'affirmations, de contestations ou de contre-affirmations. Quelques exemples pour illustrer le propos « oui, c'est juste... », « oui, c'est vrai », « non, c'est faux ». Et voici un exemple d'échanges :

- Elève A : Pourquoi c'est pas toi qui le fait ?
 - Elève B : Ben, parce que c'est à toi de le faire!
- **Les conversations cumulatives** se caractérisent par le fait que les interlocuteurs s'appuient de manière positive et non critique sur ce qui est dit par les autres. Les protagonistes utilisent les échanges pour construire de la « connaissance commune », justement par accumulation. Ce type de conversation se caractérise par des répétitions, des confirmations et des élaborations. Voici un exemple pour illustrer le propos :
 - Elève A : Je suppose qu'ils sont partis...
 - Elève B : (répète) ils sont partis... Donc, qu'est-ce qu'on fait ?
 - Elève A : On peut continuer notre analyse ?
 - Elève B : Oui, continuons.
 - **Les conversations exploratoires** se caractérisent par le fait que les protagonistes s'engagent de manière critique et constructive, vis-à-vis des idées fournies par les autres. Dans ce type d'échanges, des affirmations et des suggestions sont faites afin d'être évaluées collectivement. Ces dernières peuvent être contestées, néanmoins les contestations doivent être justifiées et argumentées, et des hypothèses alternatives doivent être proposées. Ainsi, les interlocuteurs participent tous activement en donnant leur avis et leur opinion qui sont pris en compte, afin de générer une conversation tenant compte dans une situation des avantages et des inconvénients, formulés sous forme d'arguments pour et contre. Puis, toujours selon Mercer, une décision est prise collectivement quant à la suite à donner. Ce type d'échanges rend visible les connaissances et les raisonnements, qui contribuent à faire réfléchir les membres du groupe. Voici un exemple pour illustrer le propos :
 - Elève A : Mais du coup, en lien avec ta proposition, comment tu traduirais ça ?
 - Elève B : Heu.... Attends que je réfléchisse...
 - Elève C : On pourrait dire que la proposition de A est plus pratique que la tienne (B) ? Parce qu'on gagne du temps dans la résolution de l'équation. Mais du coup, on fait quoi de ma stratégie ?
 - Elève B : Attends tu vas trop vite... j'ai pas encore relu sa proposition, je veux juste vérifier si c'est un gain de temps, parce que si c'est le cas, c'est peut-être la solution à retenir.
 - Elève A : Oui, c'est vrai c'est intéressant... Mais bon je me tais... peut-être qu'on devrait tous relire ce qu'on a mis ?
 - Elève B : Oui, très bonne idée (rires). Enfin, tu en penses quoi C ?

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- Elève C : prenons encore 5 minutes, ça nous donne un peu de temps pour rédiger nos arguments.

Même si ces travaux portent sur l'analyse d'échanges entre enseignants et élèves ou entre élèves, il semble intéressant de transposer ces apports aux entretiens entre mentors et stagiaires. Ainsi, en regard des apports de Scott et Ametller lorsque la posture d'empereur est présente dans les échanges entre formateurs et stagiaire, le discours des mentors pourrait être associé aux catégories non-interactive et d'autorité. La posture d'initiateur quant à elle convoquerait le type de discours se situant plutôt dans du dialogique-interactif. Toujours en considérant les apports de Mercer, concernant la posture d'initiateur, la praticienne formatrice ou le praticien formateur mobiliserait dans ce cas une conversation de type exploratoire. Néanmoins, et comme pour les types de discours de Scott et Ametller (2007), ces trois types de conversation issues des travaux de Mercer ne seront pas analysées dans les données récoltées. Néanmoins, ces catégories constitueront des dimensions complémentaires permettant de proposer des pistes de compréhension dans la partie dédiée à la discussion.

2.6. Synthèse relative au cadrage théorique

Les différentes dimensions abordées dans ce chapitre ont clarifié les contours relatifs aux questions spontanées de la problématique. Cependant et comme évoqué, il semble nécessaire de réaliser une sélection parmi les références développées, afin de préciser les questions de recherche qui auront été retenues (chapitre 3).

Un dernier point pour conclure ce chapitre concerne la formation des mentors. Dans la littérature à ce sujet, les recherches mettent en avant le fait que les formateurs se focalisent spontanément (Chaliès *et al.*, 2009) sur des éléments visibles (Durand, 2002). Naturellement, ils renforcent prioritairement dans leurs entretiens le soutien des processus émotionnels et affectifs des stagiaires, notamment pour tenter de les maintenir dans la profession (Chaliès *et al.*, 2009). Il est évidemment légitime de soutenir les efforts des stagiaires à rester dans le métier, mais ce soutien devrait englober tous les éléments relatifs au développement de sa réflexion, notamment en l'aidant à poser une focale d'attention sur les apprentissages et le développement des élèves (Durand, 2002 ; Beckers, 2007). Néanmoins, il semble que le changement de focalisation de l'attention prenne du temps à être pris en compte même chez les enseignants plus expérimentés (Durand, 2002). Peut-être que cette temporalité serait à articuler avec le fait que l'attention des novices est portée relativement tard sur les éléments invisibles de l'enseignement durant la formation. La question se pose également pour les mentors, est-ce que dans leur formation leur attention est focalisée sur l'accompagnement et le guidage de toutes les dimensions de l'enseignement ?

III. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Suite aux références théoriques développées dans le cadrage, cette étude doctorale souhaite identifier et analyser les éléments mobilisés durant les échanges discursifs entre mentors et stagiaires, en particulier du point de vue des mentors. Il s'agira également de s'intéresser au développement professionnel des formateurs, notamment dans leur capacité à accompagner et à guider un étudiant en stage. Ainsi, pour appréhender les significations attribuées aux éléments mobilisés dans le discours, cette étude propose d'examiner trente entretiens menés par dix mentors à différents moments de la formation de leur stagiaire. Il s'agit donc d'une étude longitudinale récoltant des données en début, en milieu et en fin de semestre permettant d'identifier si les valeurs, les croyances et les conceptions évoluent au fil du temps, notamment à l'aune des postures de mentorat, des savoirs abordés ou encore de la question des apprentissages des élèves.

Dans cette perspective, le cadre vygotkien est « fécond pour penser les interactions sociales et sémiotiques à l'école comme à l'université. Il invite l'enseignant (*le mentor*) à revisiter son rôle, sa conception du savoir et la façon dont il soutient et outille les élèves (*les novices*) pour qu'ils puissent donner du sens aux savoirs que l'école doit transmettre » (Barth, 2015, p. 7). En effet, cette citation transposée aux échanges entre mentors et novices cible de manière pertinente la mise en abîme déjà évoquée, exigeant un décorticage des gestes professionnels enseignants de la part du formateur pour les rendre accessibles au débutant. Ainsi, pour guider ses interventions en tant que mentor ou tuteur, il s'agit de clarifier les conceptions, les valeurs et les gestes professionnels intériorisés par le formateur tout au long de son parcours professionnel. Dès lors, le défi relevé par un enseignant souhaitant transmettre son métier à autrui réside dans sa capacité à déplier sa pensée, sa réflexion et à dénaturer ses gestes d'enseignant, en identifiant et en analysant les significations attribuées à l'enseignement et aux apprentissages. Ce pari soulève différentes questions se situant au croisement entre sciences de l'éducation, sciences du langage et sciences cognitives.

Le but plus général poursuivi par cette recherche vise l'apport de connaissances théoriques, méthodologiques et pragmatiques à propos du développement professionnel des mentors en partant des situations d'entretien avec leurs stagiaires. Ainsi, l'identification, la compréhension et l'analyse des contenus contribueront à rendre intelligibles les liens existants par exemple entre savoirs et opérations de pensée mobilisés dans les échanges. Enfin, le dispositif de recherche-formation des *mentoring conversation studies* ou MCS (De Simone, 2019) mobilisé dans la présente étude génère potentiellement des connaissances concernant la formation continue des mentors. Cette étude tente donc également de mettre en lumière dans quelle mesure les MCS permettent de rendre visible (ou non) les changements de postures des mentors et, le cas échéant les effets sur les échanges discursifs avec leur stagiaire. Cette perspective se situe dans la continuité des apports vygotkiens qui promeuvent l'intervention de l'expert dans des activités partagées avec des novices pour

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

soutenir leur développement. Ainsi, les constats issus de l'analyse des données donneront peut-être des arguments pour appuyer la création de dispositifs MCS soutenant la mise en œuvre d'entretiens entre formateurs et stagiaires.

3.1. Questions relatives à l'analyse descriptive des contenus des entretiens

Comme évoqué en introduction du présent chapitre, le point de départ de cette investigation débute par la description et l'analyse des éléments présents dans les échanges discursifs entre tuteurs et stagiaires. En vue d'éclairer cette première étape, il s'agit notamment d'explorer la nature des savoirs (Vanhulle, 2009 ; Hofstetter et Schneuwly, 2012) et des opérations de pensée (Anderson et Krathwohl, 2001) sollicitées par les mentors durant les entretiens, par exemple, lorsqu'ils tentent de réguler les tensions affectives, cognitives voire métacognitives. Cette entrée en matière génère donc une question générale suivie de sous-questions en italiques :

Quels sont les contenus des entretiens entre mentors et stagiaires ?

- *Quelles sont les opérations de pensée utilisées dans les échanges ? Sur quelles dimensions des processus de formation des stagiaires portent les relances des mentors ? (dimensions affectives, émotionnelles, cognitives, métacognitives, exotopiques).*
- *Quels sont les types de savoirs mobilisés dans le discours des protagonistes ?*

Ces questions sont éclairées grâce à l'analyse descriptive des données, et traitent indirectement des conceptions et des croyances inhérentes à la fonction de mentor. En effet, chaque professionnel de la formation est habité par des valeurs et des connaissances acquises tout au long de son parcours. Ces sous-jacents (Buysse, 2018) s'articulent notamment aux postures de tutorat/mentorat (Hennissen *et al.*, 2008 ; Chaliès *et al.*, 2009) et sont rarement exprimés de manière explicite. Pourtant, les échanges discursifs regorgent d'éléments relatifs aux conceptions, aux valeurs et aux postures adoptées parfois à l'insu des protagonistes. Dès lors, les transcriptions d'entretiens constituent des données pertinentes pour décrire les conceptions et les postures adoptées par les formateurs accompagnant et guidant les futurs enseignants. Pour comprendre les choix et les enjeux que les mentors privilégient lorsqu'ils échangent avec les stagiaires, il est nécessaire de comprendre et d'expliquer les conditions qui poussent les tuteurs à revêtir telle posture et à agir de telle manière à certains moments. Ces échanges révèlent potentiellement la présence de tensions et de dilemmes inhérents à la transmission d'un métier à autrui. Enfin, cette question des conceptions s'accorde également avec la centration de l'attention (Durand, 2002, Beckers, 2007) durant les échanges. Pour situer dans quelle mesure les relances focalisent l'attention des novices sur les éléments *visibles et invisibles* (Durand, 2002 ; Beckers, 2007) de l'enseignement, cette recherche s'achoppe à identifier les points d'attention relevés dans le discours par les mentors. Ainsi, aux questions précédentes viennent s'ajouter celles-ci :

Sur quelles dimensions l'attention des protagonistes se focalise-t-elle et quelles postures revêtent les mentors durant les entretiens ?

- *Quels sont les éléments sur lesquels les protagonistes portent leur attention ? Est-ce que leurs relances se focalisent sur les aspects visibles de l'enseignement (comportement des élèves, notamment) ou sur l'invisible (par exemple, les apprentissages des élèves). Est-ce que l'attention est portée sur des focales de manière volontaire ou involontaire ?*
- *Quelles sont les postures de tutorat/mentorat mobilisées par les mentors dans leurs entretiens ?*

3.2. Questions relatives à l'interdépendance de certaines catégories entre elles

L'intention de cette enquête est également de créer des dispositifs de formation continue destinés aux mentors, *in fine*, d'adresser un message aux décideurs politiques. En ce sens, cette recherche contribuera à générer de la connaissance au plan théorique, méthodologique, mais également au plan pragmatique, puisqu'elle étudie les conditions qui créent potentiellement des transformations de pratiques d'accompagnement et de guidage chez les formateurs. Ainsi, nous appuyant notamment sur les travaux de Littleton & Mercer, « *the conclusion we reach will suggest some practical guidance for anyone concerned with maximizing the effectiveness of creative activity* » (2013, p. 3). La gageure des questions présentes dans cette partie nous emmènent donc au-delà de la « simple » description des contenus. Ainsi, il s'agira également de traiter de la compréhension et de l'analyse des liens pouvant exister entre les relances des mentors et celles des stagiaires. Dans cette perspective et afin d'examiner l'influence de certaines catégories entre elles, il sera question de croisements entre opérations de pensée, savoirs mobilisés, centration de l'attention et postures de tutorat des mentors. La convocation des « corrélations de Pearson » empruntées à la perspective quantitative, permettra d'identifier le rapport d'influence de ces variables entre elles. Dès lors, la question générale et les sous-questions jalonnant ces investigations sont rédigées ainsi :

Y-aurait-il des dimensions interdépendantes l'une de l'autre dans les échanges ?

- *Quelle relation existe-t-il entre la mobilisation de savoirs dans le discours et les types d'opérations sollicitées par les protagonistes ?*
- *Quelle relation existe-t-il entre opérations de pensée et centration de l'attention mobilisées par les protagonistes ? Est-ce que les focales d'attention proposées sont-elles réalisées de manière volontaire ou non par les protagonistes ?*
- *Quelle relation existe-t-il entre types de savoirs et centration de l'attention présents dans les échanges des protagonistes ?*
- *Quelle relation existe-t-il entre opérations de pensée et postures de tutorat mobilisées par les mentors dans leurs entretiens ?*

3.3. Questions relatives à la présence de profils de mentors et de stagiaires (clusters)

Dans la continuité de la recherche, il sera également intéressant d'identifier les profils de mentors et de stagiaires présents dans les différentes catégories. Même si l'échantillonnage de sujets semble relativement restreint (dix formateurs et dix stagiaires), le nombre important de tours de parole récoltés - comme brièvement évoqué précédemment - autorise l'utilisation d'outils empruntés à une perspective quantitative pour générer une cartographie des profils présents dans l'échantillon de sujets. En effet, en utilisant la méthode quantitative de « clusters par Scores Z », il sera possible de mettre en lumière le regroupement de certains profils de mentors et de stagiaires. Ainsi, les questions relatives à cette dimension sont rédigées de la manière suivante :

Existe-t-il des profils de mentors et de stagiaires en fonction des dimensions évoquées ?

- *Quelles sont les logiques sous-jacentes de ces groupes, quelle est la cohérence constituant ces clusters ?*
- *Quels sont les différents profils de mentors et de stagiaires en regard des catégories d'analyse (opérations, savoirs et postures de tutorat/mentorat) ?*

3.4. Traces de développement professionnel chez les mentors

Une dernière question porte sur le développement professionnel des mentors au travers d'indices relatifs à l'évolution des interactions verbales au fil du temps. Dès lors, il s'agira d'identifier et d'analyser dans les données récoltées, la présence de traces d'un développement professionnel au service des apprentissages et de la réflexion des mentors. Cette question s'articule simultanément aux effets de formation potentiellement générés par le dispositif de recherche-formation et par la formatrice engagée dans les MCS.

Pour éclairer cette dernière thématique, les synthèses rédigées par chaque participant en début et en fin de formation viendront compléter les trente entretiens. En effet, ces données intègrent des traces témoignant de significations construites collectivement durant les séances collectives MCS. Ces activités collectives s'apparentent à ce que Littleton et Mercer (2013) nomment *interthinking*. Dans la continuité de Vygotski, ces auteurs mettent en exergue la manière avec laquelle le langage est profondément intégré aux processus cognitifs des humains, tant dans sa forme que dans son utilisation, puisqu'il permet de donner un sens au monde et de résoudre collectivement des problèmes. Cette question du collectif empruntée aux travaux de Littleton et Mercer (2013) trouve un écho favorable dans le dispositif de formation proposé par les *mentoring conversation studies*. Les synthèses rédigées par les formateurs fourniront potentiellement des pistes intéressantes à ce sujet. Enfin, la question principale et les sous-questions jalonnant cette dernière partie sont rédigées de la manière suivante :

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Existe-t-il des indices de développement professionnel en regard du dispositif de recherche-formation MCS ?

- *Quels sont les changements que le dispositif MCS génère en termes de postures, de savoirs, de centration de l'attention ou d'opérations dans le discours des mentors ?*
- *A ce sujet, existe-t-il des traces dans les écrits des mentors (synthèse) ou dans les entretiens ?*

Suite à l'exposé des questions de recherche, la partie méthodologique (chapitre 4) exposera de manière détaillée les raisons et les justifications de la convocation à certains moments d'outils méthodologiques empruntés à une perspective quantitative et ceux issus de recherches qualitatives.

IV. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Comme évoqué précédemment, le corpus de données de cette étude est constitué de trente entretiens postleçons menés par dix mentors et tuteurs⁵⁸ 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 romande⁵⁹. Pour étudier ces échanges discursifs et « en référence à Vygotski (1926/2010), le chercheur 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 cadrage théorique.

Pour trier le contenu des échanges, le logiciel Atlas.ti⁶⁰ a été utilisé. Cet instrument d'analyse de données qualitatives permet de coder les dialogues et de comptabiliser le nombre d'occurrences par catégorie. Evidemment, l'attribution des unités de sens dans les différentes classifications définies préalablement ou ajoutées au fur et à mesure du codage doit être réalisé par la chercheuse. Pour illustrer le propos, l'annexe 3 fournit un exemple de codages. Par ailleurs, le cadrage théorique expose les différentes références mobilisées pour réaliser cette codification. A ce propos et en regard des questions de recherche, le tableau 4 synthétise les catégories retenues, dont le nombre d'occurrences oscille entre 1000 et 4000 unités de sens.

Catégories	Nombres d'occurrences dans les trentes entretiens	Références aux auteurs
Types de savoirs	1842	Schneuwly et Hofstetter, 2011, 2020 ; Vanhulle, 2011 ; Balslev, 2015, 2016 ; Clerc, 2013, 2018.
Opérations affectives et émotionnelles - Opérations de pensée cognitives et métacognitives	4094	Anderson & Krathwohl, 2001 ; Efklidès, 2008; Vermunt & Verloop, 1999.
Centration de l'attention	1143	Durand, 2002 ; Beckers, 2007.
Postures de tutorat/mentorat	1116	Chaliès <i>et al.</i> , 2009 ; Hennissen <i>et al.</i> , 2008.

Tableau 4. Présentation des catégories retenues et nombre d'occurrences codées.

⁵⁸ Le système de formation des futurs enseignants primaires vaudois dure trois ans et deux ans pour les secondaires. Il est organisé en alternance et débouche sur un diplôme de niveau bachelor pour les primaires, et master pour les secondaires. Ce système est quasi identique dans les institutions romandes de formation à l'enseignement : Haute Ecole Pédagogique ou université (Fribourg, Vaud, Valais, Bern-Jura-Neuchâtel, Genève).

⁵⁹ Ces années d'enseignement correspondent pour le primaire au premier cycle de la scolarité obligatoire de Suisse romande, et concerne 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.

⁶⁰ <https://atlasti.com/> dont l'argument de vente est imparable « Be a researcher. Not a software specialist ».

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

D'autres catégories ont émergé de l'analyse des échanges, tels que les tensions et dilemmes inhérents au travail de mentorat (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2021). Toutefois, ces codages représentent une plus faible proportion d'occurrences (458) et ne répondent pas directement aux objectifs de la recherche. Il existe cependant une exception à ce constat, relative à la centration de l'attention. En effet, certains codages issus des données ont généré la création de nouvelles sous-classes, telle que 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 (chapitre 4.3). Ainsi, de manière générale, le contexte méthodologique de cette étude doctorale se situe dans une démarche essentiellement déductive mobilisant des références épistémiques explicites. Ce choix se justifie notamment à partir de constats posés dans des recherches antérieures à propos des contenus d'entretiens entre stagiaires et mentors intervenant au cycle 1 (De Simone, 2016 ; 2019 ; 2021).

4.1. Présentation du contexte de la recherche

Le contexte de cette étude se situe dans le cadre de la formation continue des mentors vaudois de Suisse romande, dont le dispositif des *mentoring conversation studies* (De Simone, 2019) est présenté sous le point 4.2. 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, dans le temps :

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

Cela représente quatorze formateurs répartis dans quatre dispositifs MCS. Pour des raisons pragmatiques (la quantité de données étant importante), seuls dix duos ont été analysés, ce qui constitue un échantillonnage de trente entretiens. Afin de respecter un équilibre entre les deux profils, le choix s'est porté sur cinq mentors issus du cycle 1 et cinq issus du secondaire I.

Enfin, cette recherche mobilise essentiellement une méthodologie qualitative à visée compréhensive. Cependant, la perspective quantitative est également utilisée à certains moments, pour générer une triangulation entre méthodes qualitative et quantitative. Ce point de contextualisation est exposé dans la partie 4.3.

4.1.1. Profils des duos « mentor-stagiaire »

Les cinq duos issus du premier cycle d'enseignement primaire sont constitués de mentores 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

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

(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 I ne s'inscrivent pas dans une durée identique, une configuration semblable a été privilégiée pour les duos issus du secondaire I. Dès lors, 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 5, synthétise de manière détaillée le profil des quatorze sujets ayant participé aux différents groupes MCS. En gras, les duos dont les entretiens ont été codés et analysés pour les besoins de la recherche, en grisés, ceux qui n'ont pas été codés.

Tuteurs ou Mentor généralistes ou spécialistes	Cycles Et/ou Disciplines	Profil stagiaire	Expérience comme mentor avec CAS PraFo ⁶¹	DONNEES RECOLTEES					
				Transcriptions entretiens à trois temps			Rédactions Synthèses à 2 temps		Séances collectives de formation « MCS »
				T1	T2	T3	Synt. T1	Synt. fin	
PFG1 avec STGB1 Mentor Généraliste	Généraliste cycle 1 en 3-4 harmos	B, 3ème (semestre 6, en responsabilité)	plus de 15 ans comme mentor	53TP 4min entier	107TP 7min entier	55TP 8min entier	Oui	Oui	Gr. 1 : 8 séances MCS 6 enregistr. audio
PFG2 avec STGB2 Mentor Généraliste	Généraliste cycle 1 en 3-4 harmos	A, 2ème (semestre 4)	plus de 10 ans comme mentor	183TP 21min entier	267TP 45min entier	169TP 17min entier	Oui	Oui	Gr. 1 : 8 séances MCS 6 enregistr. audio
PFG3 avec STGB3 Mentor Généraliste	Généraliste cycle 1 en 1-2 harmos	A, 2ème (semestre 3)	5 ans d'expérience comme mentor	58TP 12min extrait	68TP 12min extrait	41TP 7min extrait	Oui	Oui	Gr. 1 : 8 séances MCS 8 enregistr. audio
PFG4 avec STGB4 Mentor Généraliste	Généraliste cycle 1 en 1-2 harmos	A, 2ème (semestre 4)	5 ans d'expérience comme mentor	58TP 12min extrait	102TP 15min extrait	117TP 13min extrait	Oui	Oui	Gr. 2 : 9 séances MCS 8 enregistr. audio
PFG5 avec STGB5 Mentor Généraliste	Généraliste cycle 1 en 3-4 harmos	B, 3ème (semestre 6, en responsabilité)	5 ans d'expérience comme mentor	92TP 12min extrait	95TP 13min extrait	114TP 11min extrait	Oui	Oui	Gr. 2 : 9 séances MCS 8 enregistr. audio
PFS6 avec STSA6 Mentor Spécialiste	Spécialiste en sciences de la nature (SI)	A, 1ère (semestre 2)	4 ans d'expérience comme mentor	67TP 7min extrait	129TP 14min extrait	134TP 15min extrait	Oui	Oui	Gr. 3 : 8 séances MCS 7 enregistr. audio
PFS7 avec STSA7 Mentor Spécialiste	Spécialiste en sciences de la nature (SI)	A, 1ère (semestre 2)	4 ans d'expérience comme mentor	115TP 10min extrait	100TP 11min extrait	94TP 10min extrait	Oui	Oui	Gr. 4 : 8 séances MCS 6 enregistr. audio
PFS8 avec STSA8 Mentor Spécialiste	Spécialiste en français (SI)	A, 1ère (semestre 2)	4 ans d'expérience comme mentor	121TP 13min extrait	108TP 11min extrait	134TP 13min extrait	Oui	Oui	Gr. 4 : 8 séances MCS 6 enregistr. audio
PFS9 avec STSB9 Mentor Spécialiste	Spécialiste en allemand (SI)	B, 2ème (semestre 4, en responsabilité)	4 ans d'expérience comme mentor	92TP 7min extrait	135TP 13min extrait	125TP 12min extrait	Oui	Oui	Gr. 4 : 8 séances MCS 6 enregistr. audio
PFG10 avec STSB10 Mentor Spécialiste	Spécialiste en mathématiques (SI)	B, 2ème (semestre 4, en responsabilité)	4 ans d'expérience comme mentor	103TP 10min extrait	109TP 11min extrait	152TP 17min extrait	Oui	Oui	Gr. 3 : 8 séances MCS 7 enregistr. audio
Données non traitées									
Mentor Spécialiste SI	Arts visuels, secondaire 1	A	4 ans d'expérience comme mentor	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Gr. 4 : 8 séances MCS 6 enregistr. audio
Mentor Spécialiste SI	Anglais langue 2, S1	B	4 ans d'expérience comme mentor	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Gr. 3 : 8 séances MCS 7 enregistr. audio
Mentor Généraliste Cycle1	Généraliste en 3-4 harmos	A	5 ans d'expérience comme mentor	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Gr. 2 : 9 séances MCS 8 enregistr. audio
Mentor Généraliste Cycle1	Généraliste en 3-4 harmos	A	5 ans d'expérience comme mentor	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Gr. 2 : 9 séances MCS 8 enregistr. audio

Tableau 5. Descriptions des données récoltées, ainsi que des mentors et leur stagiaire.

⁶¹ <http://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-continues/formation-postgrade/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-praticien-formateur.html>

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Pour garantir l’anonymat des sujets, les futurs enseignants 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. 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 5, 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.

4.1.2. 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 trente 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 paroles. Car après avoir transcrit et codé entièrement ces six entretiens, un effet de saturation des codages a émergé entre cinquante et cent 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 trente conversations. Le tableau 5 fournit à la curiosité du lecteur, le détail des minutes transcrites et le nombre de tours de parole correspondant. Enfin, les données sont constituées de 3297 tours de paroles, représentant plus de dix milles codages. Pour terminer, les résultats générés grâce aux catégories présentées plus haut (tableau 5), apportent des réponses aux questions jalonnant la thèse. Ces éléments sont exposés dans le chapitre 5.

4.2. Des Lesson Studies (LS) aux Mentoring Conversation Studies (MCS)

Le dispositif de recherche-formation mis en œuvre est inspiré du modèle des *Lesson Studies (LS)*⁶², dont les étapes et les effets produits sur l’enseignement et sur la formation à l’enseignement sont décrits dans les travaux de Miyakawa et Winsløw (2009), de Lewis, Perry

⁶² Modèle de l’étude collective d’une leçon, développée notamment au Japon (Miyakawa et Winsløw, 2009).

et Murata (2016), ainsi que de Martin et Clerc (2015). Ces auteurs présentent le potentiel de la démarche d'origine japonaise pour les contextes scolaires occidentaux et démontrent les effets formateurs générés par ce type de travail collaboratif au sujet de conceptions et pratiques d'enseignement.

4.2.1. Présentation du dispositif *Lessons Studies* (LS)

De manière générale, les buts visés par les LS sont de générer des analyses collectives entre enseignants à propos de l'étude, la planification, la réalisation, l'écoute, l'analyse et la modification d'une leçon d'enseignement. Ainsi, les LS se présentent sous la forme d'une recherche-formation dans laquelle un collectif d'enseignants étudie, planifie, enseigne, observe, modifie et diffuse une leçon à propos d'un sujet d'enseignement sur une durée de plusieurs semaines. Ce procédé, répété plusieurs fois, fonctionne par boucles de "répétition-amélioration". Elles sont organisées par un collectif d'enseignants supervisé par un ou plusieurs chercheurs-formateurs. Ce processus diachronique vise le développement et l'augmentation de connaissances professionnelles (théoriques et pratiques) des professionnels, notamment :

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

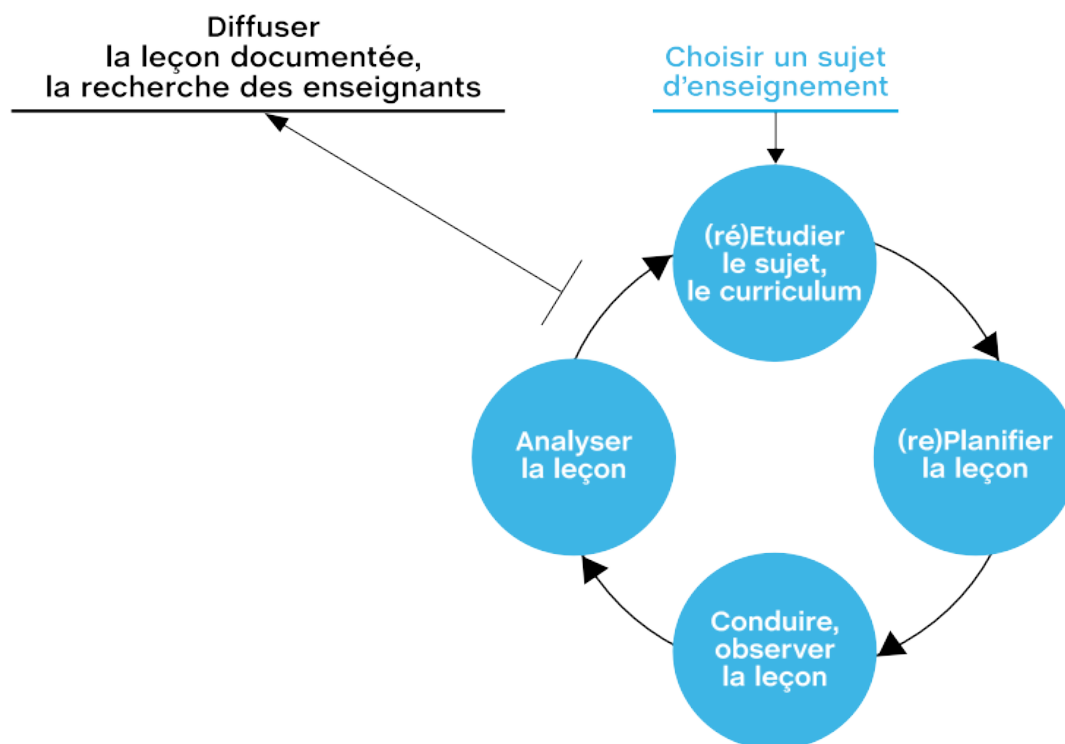


Figure 3. Schéma illustrant le dispositif LS – Laboratoire 3LS, Lausanne (Suisse).

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 enseignants issus d'établissements scolaires et formateurs-chercheurs d'institutions. Pour illustrer le propos, la figure 3 illustre le schéma du dispositif, tel qu'il est présenté par le laboratoire 3LS « *Lesson Studies* de Lausanne » (HEP Vaud⁶³).

Le processus 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'enseignants 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^{ème} phase par un des enseignants 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.

En fonction des contextes, ces différents moments peuvent être filmés et/ou transcrits. Ces quatre phases constituent une boucle LS. Cette procédure peut être répétée 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 rédaction peut faire l'objet d'une publication, notamment en la déposant sur un site en ligne au service de la pratique des enseignants et/ou de la recherche. Au terme de la LS, le chercheur-formateur peut également accompagner l'équipe d'enseignants dans la rédaction d'un article destiné à une revue professionnelle - par exemple, l'*Educateur*⁶⁴ - exposant l'expérience et les apprentissages effectués à la fin du processus.

4.2.2. Rôle joué par le collectif dans le contexte des LS

Fernandez & Robinson (2006), Lewis, Perry & Murata (2016) ou encore Clerc-Georgy & Martin (2015) montrent les effets transformateurs générés par ce type de travail collaboratif au sujet des conceptions et des pratiques d'enseignement. 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 & Winsløw, 2009). Cette collaboration est un facteur important quant à l'impact du dispositif sur le développement professionnel des participants (Takahashi & McDougal,

⁶³ <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/did-mathematiques-sciences-nat/laboratoire-lausannois-lesson-st.html>

⁶⁴ Périodique suisse romand de la profession enseignante

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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). De plus, cette démarche favorise le déplacement de l'attention des enseignants sur les apprentissages des élèves et les moyens de les favoriser (Miyakawa & Winsløw, 2009 ; Clerc-Georgy & Clivaz, 2016). Enfin, ce processus est compatible avec la perspective vygotkienne qui soutient le principe de double médiation (Vygotski 1934/1997) constituée d'activités collectives entre expert et novice et de moments individuels dans lesquels le novice reprend à son compte l'usage des apports discutés dans les moments collectifs avec l'aide du formateur.

4.2.3. Création du dispositif *Mentoring Conversation Studies* à partir des LS

Dans la recherche qui nous occupe, les buts visés par une LS ont été transférés à l'étude d'entretiens entre mentors et stagiaires. Ainsi, l'objet d'étude de la **leçon** est remplacé par **l'entretien**. Ce procédé est désigné par l'anglicisme *mentoring conversation studies* - MCS (De Simone, 2019). Comme pour une LS, le processus MCS réunit des professionnels de l'enseignement avec un formateur-chercheur et se déroule de manière longitudinale, au travers de boucles répétées d'études collectives, de planifications, de mises en œuvre, d'analyses et de régulations d'entretiens.

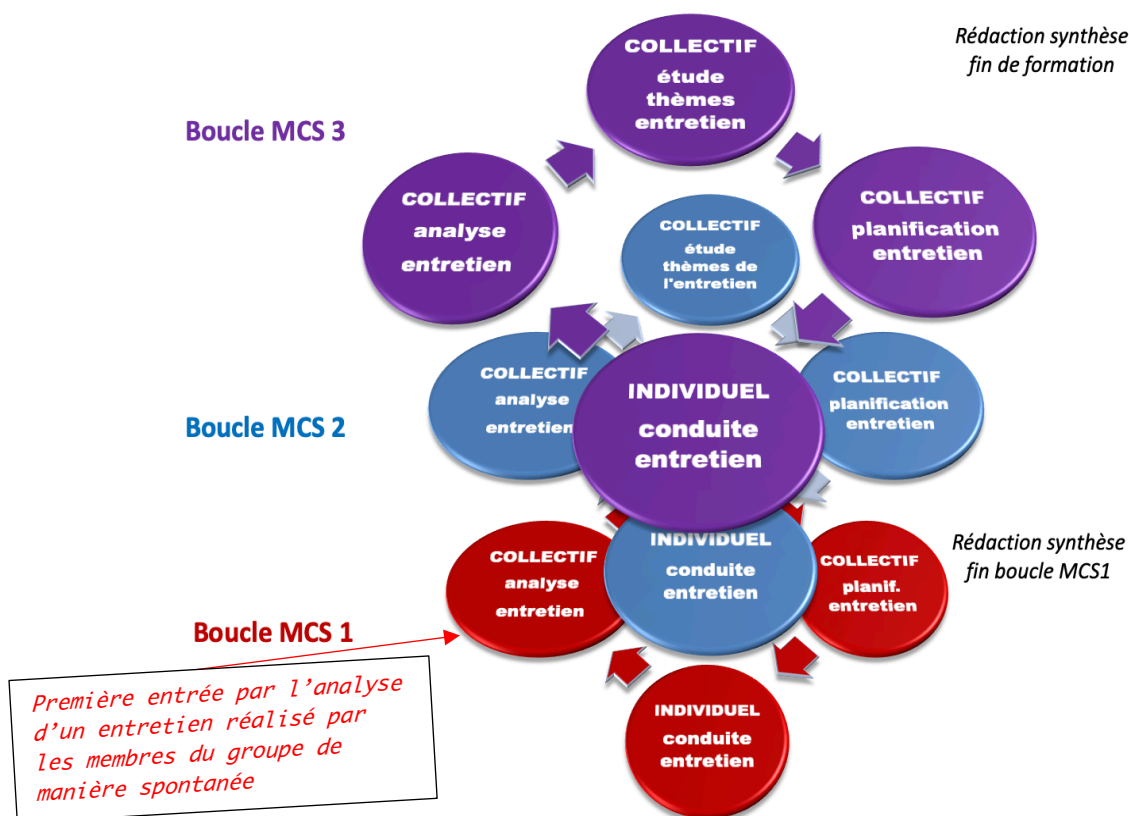


Figure 4. Présentation des trois boucles MCS contenant chacune quatre phases.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

La figure 4 illustre ce procédé itératif accompagnant les mentors 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. Ainsi, la première phase est initiée par l'analyse des entretiens menés spontanément par les tuteurs juste avant de débiter la formation. Puis, les étapes se poursuivent :

- analyse collective entretiens 1,
- étude collective des thèmes abordés et à aborder dans le prochain entretien,
- planification collective de l'entretien suivant,

puis, une nouvelle boucle démarre par la mise en route d'une nouvelle...

- conduite individuelle et enregistrement de l'entretien,
- analyse collective entretiens 2,
- etc.

Par son approche collective, itérative et diachronique rendant visible dans le temps l'évolution des protagonistes, ce dispositif composé de boucles de répétition 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). La différence entre LS et MCS se situe autour de l'objet d'étude réunissant des professionnels. En effet, l'enjeu d'analyse de préparation et de mise en œuvre n'est plus la leçon en classe auprès d'élèves, mais se situe autour de l'étude et la préparation de l'entretien postleçon entre formateur et stagiaire à propos des processus d'enseignement-apprentissage. Cette différence est importante du point de vue de la mise en abîme à réaliser par les mentors dans le travail d'accompagnement et de guidage des stagiaires, constat ayant d'ailleurs été relevé dans la problématique et le cadrage théorique. Ainsi, Comme pour les LS, ce dispositif favorise l'évolution des connaissances professionnelles théoriques et pratiques à propos des échanges discursifs entre mentors et stagiaires, notamment par :

- l'étude anticipée des contenus relatifs aux objectifs à mobiliser durant les entretiens (Chaliès *et al.* 2009 ; Boudreau, 2005 ; 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, 2015, 2016) ;
- les prises de conscience issues des questionnements suite aux 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, 2013 ; De Simone, 2019) et leurs effets sur les stagiaires.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

4.2.4. Description de l'organisation du dispositif Mentoring Conversation Studies (MCS)

Comme évoqué, un dispositif MCS est constitué de huit à neuf séances de deux heures, réparties sur un semestre. Trois à huit tuteurs⁶⁵ peuvent participer au dispositif sous l'accompagnement et le guidage d'une formatrice-chercheuse ou formateur-chercheur. Pour faciliter la compréhension, voici un schéma illustrant les différentes étapes MCS :

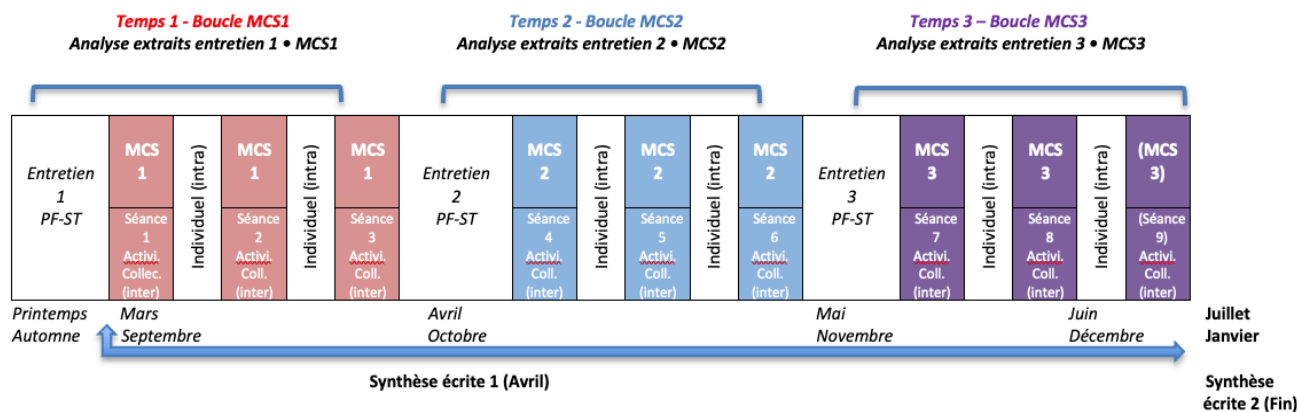


Figure 4.1. : Déroulement et temporalité MCS - séances collectives (interpsychique) et moments individuels (intrapyschique).

Comme indiqué dans la figure 4.1., 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 codes couleurs correspondent aux séances collectives (en interpsychique - inter) des boucles MCS (fig. 4). Les plages blanches constituent les moments individuels (en intrapsychique - intra) dans lesquels les mentors reprennent à leur compte les éléments discutés durant les séances de groupe.

Ainsi et comme annoncé plus haut, avant de débiter la formation, les mentors enregistrent un feedback mené avec leur stagiaire (cf. fig. 4.1., 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 collectives 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.

Description détaillée du déroulement 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

⁶⁵ Le dispositif de MCS est une formation continue, dont le nombre de participants varie en fonction des priorités de formation des sujets.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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 décorticages d'extraits d'entretiens⁶⁶ 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 praticiennes formatrices et les praticiens formateurs facilitent la reconnaissance et l'identification des participants aux dimensions discutées collectivement, puisque chaque sujet vit 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 ». A ce propos, dans les quatre groupes MCS, 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. A la fin de cette première boucle, une consigne⁶⁷ est distribuée aux mentors afin que les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs fassent le point de leurs apprentissages à ce stade sous forme de synthèse rédigée individuellement.

Durant la deuxième boucle, le processus se répète. Si ce n'est que 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. Ainsi, les mentors 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 aient compris les consignes en lien avec l'objet d'apprentissage

- a. *Les consignes sont claires, anticipées en amont (écrites dans la planification ou pas).*

⁶⁶ Les questions de guidage pour l'analyse de ces premiers entretiens sont disponibles en annexe 4.

⁶⁷ La consigne de rédaction des synthèses est présente en annexe 5. Pour rappel, les mentors rédigent une synthèse à la suite de la boucle MCS1 et en fin de formation (fig. 4).

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- 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. Varie le ton et le débit de sa voix, utilise un vocabulaire adapté au public.*
- b. A certains moments, se met à disposition ou se met en retrait, bouge dans la classe.*

Les stagiaires endossent une posture d'autorité face aux élèves

- a. Utilise un vocabulaire directif dans ses interventions, dans ses consignes.*
- b. Fait preuve de leadership (ou pas ?) (rôle, statut, fonction).*

A cette liste une nouvelle relance transversale est proposée par les mentors 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 mentors 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 mentors 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 mentors 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 du cycle 1 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. A 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 mentors 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 mentors 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

Il semble également utile de présenter la description du déroulement des MCS du point de vue de la formatrice. 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 de recherche-formation, à la signature des documents relatifs à l'éthique de la recherche, ainsi qu'à une présentation générale du contexte de travail des enseignants (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. Néanmoins, 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 participants 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 mentors qui choisissent les extraits qu'ils souhaitent analyser en collectif. Ainsi, durant la première boucle qui compte généralement trois séances, le collectif pose son attention sur la compréhension du contexte et des difficultés issues des extraits, relayées par la personne ayant mené l'entretien. A ce moment-là, la formatrice assume une posture de soutien et d'initiatrice en portant l'attention des participants sur différentes *questions* afin notamment de rendre explicite les processus affectifs et cognitifs. Enfin, les objectifs de formation visent l'accompagnement et le guidage des mentors « à dénaturer les gestes professionnels et à déplier la pensée enseignante, pour rendre explicites les raisons qui président les choix effectués dans les entretiens ». Pour illustrer le propos, voici les questions posées pour initier les analyses collectives⁶⁸ :

- Dans les interactions « de quoi ça parle »? Sur quelles dimensions portent les échanges ?
- Aller voir ce que ces éléments indiquent à propos de 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 seuls(es), parlent seuls(es), fassent les demandes et les réponses ou au contraire restent muets(tes) ?

A 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 mentors se posent de manière spontanée, enfin, sur les difficultés rencontrées. En résumé, ces échanges

⁶⁸ Liste non exhaustive, d'autres questions sont ajoutées en annexes.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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. Ainsi, les mentors enregistrent et transcrivent leurs extraits d'entretien choisis en fonction des nouvelles focales d'attention. Puis en séances d'analyse collective les protagonistes débattent, régulent et anticipent les thématiques à mobiliser dans les entretiens suivants. La formatrice guide également l'attention des mentors sur la manière dont ils mènent les échanges avec leur stagiaire, ainsi, elle focalise l'attention sur les moments où les mentors :

- 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 durant ces deux boucles, la formatrice mobilise elle-même les postures proposées par Hennissen *et al.* (2008) d'impératrice relativement directive à certains moments, mais également de soutien et d'initiatrice à d'autres, puisque les nouvelles focales discutées entraînent les participants 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 mentorat. Pour terminer sur les rôles, la posture de conseil-collègue est également régulièrement endossée par la formatrice. Ainsi, des apports théoriques relatifs à ces dimensions sont présentés par la formatrice. Néanmoins les participants sont ponctuellement amenés à présenter des références issues de leurs formations antérieures. Les échanges portent également 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 questions⁶⁹ soutenant (ou pas) la réflexion de stagiaires.

De manière générale, durant la première boucle, les participants mettent en exergue le fait qu'ils priorisent dans leur accompagnement et leur guidage le soutien émotionnel des stagiaires. D'ailleurs, c'est aussi lorsque ces constats sont évoqués que la formatrice mobilise certains apports théoriques traitant de la question du mentorat, comme ceux de Durand (2002) et Beckers (2007) 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 menés durant les boucles 2 et 3 en regard du semestre des stagiaires. Ainsi, au fil du temps, les mentors focalisent leur attention de manière volontaire sur de nouvelles thématiques, notamment au service des apprentissages des

⁶⁹ En annexe 6 sont présentées les ressources mobilisées relatives à la formulation des questions destinées aux mentors, aux stagiaires et pour les élèves.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

élèves, générant un certain nombre d'effets présentés dans les résultats. 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 ayant animé ces groupes MCS, il semble important de pointer l'omniprésence de la mise en abîme de la fonction de mentor, puisque les participants sont simultanément des enseignants travaillant avec des élèves et des mentors devant former des stagiaires à un métier.

4.2.5. Synthèse relative au dispositif des *Mentoring Conversation Studies* (MCS)

Comme exposé dans les figures 4 et 5, les quatre groupes ont réalisé trois boucles MCS et chaque tuteur a rédigé une synthèse individuelle de ce qui est considéré comme appris au terme des MCS1 et MCS3. Dans ce contexte, les mentors rencontrent la possibilité de travailler collectivement à la résolution de problèmes spécifiques à cette posture professionnelle. Ce dispositif s'inscrit donc favorablement dans la perspective de la double médiation de Vygotski.

Pour terminer, ce processus n'est pas sans rappeler les étapes de la théorie de l'enquête proposée par John Dewey (1938). 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, p. 9). A ce propos, Thievenaz 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 : 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 » (2019, p. 9). 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 6 :

MCS <i>Mentoring Conversation Studies</i>	Enquête selon Dewey (1938)
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.
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) Réaliser l'entretien suivant. Mise en œuvre du plan d'action selon les éléments discutés.	5) le caractère opérationnel des faits-significations.

Tableau 6. Comparaison étapes MCS avec perspective de l'enquête selon Dewey.

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 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 et Muller, 2016, 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 de ces apports, le dispositif MCS engage effectivement les participants dans des séances collectives où ils analysent leurs entretiens directement issus de leur travail. 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 (1932) qui, au fil du temps, transforment les connaissances, les croyances et les conceptions des protagonistes.

Dans la continuité des apports de Dewey (1932), Lussi Borer et Muller (2016) mobilisent également la perspective de l'enquête sous forme nommée « collaborative ». Ces auteurs convoquent donc « l'enquête collaborative » (Lussi Borer et Muller, 2016, p. 194) pour former les futurs enseignants. Ils la définissent de la manière suivante (2016, 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) ».

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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 futurs enseignants, puisque les visées sont relatives aux prescriptions institutionnelles (référentiel de compétences, échelles descriptives). 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 (2016) :

- (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 mentors 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 » (2016, p. 194). Dans la continuité de cette citation, le dispositif MCS contribue également à l'émancipation des acteurs, dans le sens où il génère chez les participants le développement de capacités à mobiliser de manière autonome une démarche d'investigation que Martin et Clerc (2012) nomment aussi « démarche clinique » favorisant leur propre développement professionnel (Clerc & 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. En effet, devoir conceptualiser au travers du langage cette fonction aboutit à développer la réflexivité des participants. Dans le contexte des activités collectives, « 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 et Muller, 2016, p. 195).

4.3. Présentation des caractéristiques de la recherche

Cette partie présente les différentes caractéristiques de la recherche. Ainsi, pour justifier les critères de validité scientifique, cette étude s'appuie notamment sur les apports d'Huberman & Miles (2017). L'exposé se poursuit donc par l'explicitation de la méthodologie utilisée.

4.3.1. Les critères de validité scientifique de la recherche

Cette recherche tient compte des critères de validité, de fiabilité, de généralisation et de pertinence sociale au sens d'Huberman & Miles (2017). 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 au dispositif de formation des praticiens formateurs vaudois, 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 et d'un guidage soutenant les différents processus de formation des stagiaires. Ce constat implique que les formateurs devraient pouvoir identifier les enjeux liés à l'accompagnement et au guidage des stagiaires, pour *in fine*, générer des apprentissages auprès des usagers de l'école.

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 mentors lorsqu'ils travaillent avec des stagiaires, bien au contraire. A ce propos, le dispositif MCS démarre à partir des problématiques relevées par les mentors durant leurs entretiens, pour comprendre comment au fur et à mesure des rencontres les problématiques et les participants évoluent. A ce propos, le dispositif de recherche-formation sous forme des *mentoring conversation studies* répond 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 Vanhulle (2009) et de Schneuwly (2012) soutiennent indirectement le développement d'une posture de mentor tenant compte de l'alternance chez les tuteurs, notamment par le fait que les « futurs formés » 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 étudiants-stagiaires (Crasborn *et al*, 2008 ; Durand, 2002 ; Boudreau, 2005 ; Vanhulle, 2009 ; Schneuwly, 2012), 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 focale de 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. 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 a la possibilité « de recourir à des théories existantes pour interpréter ces différentes dimensions » (Clerc, 2013, p. 94). Ces discussions s'inscrivent complètement dans la perspective historico-culturelle jalonnant la présente thèse, 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. Evidemment, ce processus n'est pas linéaire, il se construit de manière dynamique au travers d'allers et retours collectifs et individuels. A ce propos, nous nous appuyons sur Vygotski 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 » (Vygotsky, 1928-1931/2014, p. 372). Ainsi, grâce à l'intériorisation des outils sémiotiques mobilisés notamment dans les collectives, le mentor peut se remémorer l'effet de ces stimuli, afin de développer sa 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 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 mentors 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.

4.3.2. Vers une triangulation de l'analyse des données

Cette partie présente de manière détaillée la méthodologie 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 mentors et stagiaires sous forme d'analyse descriptive (Hubermann et Miles, 2017) du discours. 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, 2013, 2015), des *opérations affectives et émotionnelles* (Vermunt et Verloop, 1999), des *opérations de pensée* (Anderson et Krathwohl, 2001 ; Lafortune et Deaudelin, 2004 ; Efklidès, 2008), de la *centration de l'attention* (Durand, 2002 ; Beckers, 2007 ; Timperley, 2011), ainsi que l'analyse des *postures de tutorat* (Chaliès et al., 2009 ; Hennissen, 2008).

Comme déjà évoqué, le choix de cette sélection *a priori* se justifie grâce aux travaux de recherches précédents ayant porté leurs fruits au sujet de l'analyse de contenus discursifs (Vanhulle & Buysse, 2009 ; Clerc, 2013 ; Balslev, 2016 ; De Simone, 2016, 2019, 2021). Cependant, la création de plusieurs catégories complémentaires a été réalisée, notamment en lien avec la centration sur le ressenti et les opinions des stagiaires. Néanmoins, toutes ces catégories ne sont pas nécessaires pour répondre aux questions de recherche. Cette thèse s'appuie donc sur une catégorisation majoritairement déductive, ainsi qu'une dimension inductive évoquée ci-dessus, directement issue des données.

Cette thèse met également en exergue comment les échanges évoluent dans le temps entre les protagonistes. Elle examine aussi s'il existe des profils de mentors en fonction des catégories analysées. Enfin, le croisement de certaines catégories étudiées par des outils empruntés à une approche quantitative, génère une triangulation clarifiant 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 (Anadon, 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

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

des phénomènes observés. Ainsi, le fait de comparer le croisement de codages (réalisés de manière qualitative) sous forme de tableaux⁷⁰ avec les résultats obtenus par des formules mathématiques issues de méthodes quantitatives (variances de Pearson, Scores Z, clusters en scores Z) permet de corroborer ou non, la pertinence de certains croisements réalisés sous forme d'occurrences. Evidemment, les triangulations proposées sont effectuées en regard des questions de recherche.

4.3.3. Triangulation des données récoltées

Comme évoqué, le codage des échanges a été réalisé à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives Atlas.ti⁷¹. 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. La section 4.4. explique de manière détaillée la façon dont les contenus ont été catégorisés.

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 mentors et stagiaires. D'autres données sont également disponibles sous forme de tableaux et graphiques, rendant explicites les résultats quantitatifs exposés dans le chapitre suivant. 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. A ce propos, le tableau 7 expose la manière dont certains éléments issus des codages ont été analysés avec l'aide du logiciel SPSS⁷².

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

Tableau 7. Présentation des analyses quantitatives réalisées à l'aide du logiciel SPSS.

⁷⁰ Voir tableaux 13, 15, 16 et 17 – croisements des co-occurrences selon certaines catégories.

⁷¹ <https://atlasti.com/>

⁷² <https://www.ibm.com/ch-fr/products/spss-statistics> logiciel fourni par IBM, traitant les données quantitatives.

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**,
- l'existence (ou non) de profils de mentors, sous forme de **clusters** en 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 **score 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 score 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) :

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

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 (nommé s) pour tous les sujets. Raisons pour lesquelles, il est possible d'associer les dix mentors et les dix stagiaires pour une même catégorie, malgré le fait que le nombre d'unités changent d'une variable à l'autre. Les calculs ont été effectués par le logiciel SPSS⁷³ grâce aux codages réalisés avec Atlas.ti et aux tableaux de co-occurrences.

Dans la continuité des objectifs de la recherche, il est intéressant d'examiner si des profils de mentors se dégagent des données. Pour vérifier ce point, une analyse sous forme de **clusters** (ou clustering) a été privilégiée. Cette technique traduit une méthode de classification automatique ayant pour objectif de dégager l'existence de groupes de sujets, relativement homogènes, par le fait de partager des caractéristiques communes, tout en conservant des différences dans d'autres dimensions entre chaque groupe. Ces similarités ou différences se définissent à l'aide de mesures de distance entre individus via SPSS. Ainsi, la méthode des nuées dynamiques permet d'identifier la présence de groupes relativement similaires chez les sujets étudiés (Steinley & Brusco, 2011 ; Genoud, Kappeler & Guillod, 2015).

⁷³ Pour ces éléments empruntés à une méthode quantitative, je précise que j'ai pu compter sur le soutien de mon collègue chercheur, Gabriel Kappeler qui m'a aidée à utiliser les procédures statistiques de SPSS.

Enfin, les **corrélations de Pearson**, sous forme d'analyse de variances à mesures répétées dans le temps constituent le troisième et dernier outil quantitatif mobilisé dans cette recherche. Il est défini de la manière suivante dans un tutoriel⁷⁴ 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, ρ ("rho"). The Pearson Correlation is a parametric measure. This measure is also known as "Pearson's correlation" or "Pearson product-moment correlation" (PPMC).

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

Comme évoqué dans le point précédent, pour chacune des corrélations calculées, seules les « significatives » et « très significatives » ont été retenues. C'est-à-dire, celles qui corroborent l'analyse descriptive et qui obtiennent des scores élevés selon les coefficients générés par SPSS. La présentation de ces résultats est exposée dans le chapitre 5.

4.4. Présentation du codage des unités de sens dans les différentes catégories

Afin de guider la compréhension du lecteur, cette partie présente la façon dont les unités de sens ont été codées. Ainsi, les tableaux 8 à 11 présentent les quatre catégories retenues dans les échanges. Pour chaque tableau, la colonne de gauche indique la caractéristique associée à une catégorie (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

⁷⁴ <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.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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.

4.4.1. Savoirs A enseigner et savoirs POUR enseigner

Pour extraire les **savoirs à enseigner (code 21 dans Atlas.ti)** des échanges discursifs, il s'agit de repérer les indices présents dans les tours de paroles, où les protagonistes traitent d'objets d'apprentissage et de leurs caractéristiques, d'objectifs visés, de consignes ou encore d'éléments en lien avec des outils matériels utiles à l'enseignement et à l'apprentissage, telle une calculatrice ou l'organisation du tableau. De leurs côtés et comme déjà exposé dans le cadrage théorique, la catégorie des **savoirs pour enseigner** est divisée en trois sous-catégories :

- **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) :** Les *savoirs de référence institutionnelle* sont issus du prescrit, des directives, des plans d'études, des règlements internes ou d'établissement, des référentiels de compétences, etc. Ainsi, pour extraire ces *savoirs institutionnels*, il s'agit de repérer dans les échanges les indices faisant référence à ces éléments, par exemple en lien avec des règles à suivre par les élèves, et les conséquences en cas de débordement ; ou en lien avec des documents fournis par la HEP tel 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.

Extraits exemplifiant les types de savoirs	Catégorie surlignée en gras	Occurrence
PF : Là, tu parles de pronoms interrogatifs ?	objet d'apprentissage (savoir à enseigner)	1 occurrence code 21 (PF)
ST : Y avait beaucoup d'enfants qui se sont bien remémorés (...) des indicateurs des actes de paroles.	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 des mots-clés parce que si j'avais eu des mots-clés dès le début, j'aurais pu me rendre compte lors de mon exercice, (...) rien qu'en observant : « Ok, ça, c'est pas fait, je peux mettre une croix ». Alors que là mon critère de réussite était beaucoup trop vaste 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)

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

PF : Mmmmmhun... donc la compétence "favoriser un bon climat de travail au sein de la classe" ?	référentiel de compétences de l'étudiant (savoir institutionnel)	1 occurrence code 23 (PF)
ST : Oui. Je sens que je gagne en assurance (...), 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 : (...) qu'est-ce qui te fait t'améliorer de jour en jour ? La pratique ?	Sentir, s'améliorer de jour en jour (savoir issu de la pratique et de l'expérience)	1 occurrence code 24 (PF)

Tableau 8. Exemples de types de savoirs contenus dans les échanges discursifs.

4.4.2. Opérations de pensée liées aux processus d'apprentissage

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, spontanément, les mentors ne pensent pas à interroger leur stagiaire sur les raisons qui les encouragent à répondre positivement à une question (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 le chercheur à sélectionner des indices qui facilitent l'interprétation de ces échanges (Balslev, 2016). A ce propos, et comme largement justifié dans le cadrage théorique la mobilisation de références provenant des sciences cognitives fournissent des catégories d'opérations sous forme d'habiletés : cognitives, métacognitives, affectives et émotionnelles (notamment Anderson et Krathwohl, 2001 ; Efklidès, 2008). Ce choix de mobiliser des apports issus des sciences cognitives se justifie par la nécessité de mettre des mots sur des phénomènes constitutifs des processus de pensée d'un sujet. Dans cette perspective et comme évoqué dans le cadrage théorique, chaque catégorie est classée sous forme de verbes. De nos jours, plusieurs disciplines étudient les manières avec lesquelles les personnes appréhendent les informations auxquelles elles sont confrontées, notamment la psychologie et les sciences cognitives (Sternberg, 2007).

Cependant, il est intéressant de relever que Brossard (2004) - vygotskien 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 » (2004, 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). En effet, ces deux chercheurs cognitivistes déclinent en partie l'habileté cognitive « analyser » par le fait « d'organiser et trouver de la cohérence, en identifiant la manière dont les éléments s'intègrent dans une structure » (2001, p. 68). Cette définition « organiser et trouver de la cohérence entre éléments s'intégrant dans une structure » proposées par Anderson et Krathwohl (2001) 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 ». Ces deux explications respectivement de l'opération de pensée et de l'habileté cognitive sont produites par des auteurs provenant de champs épistémiques différents. Cependant, elles éclairent 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. Dans la continuité des travaux antérieurs (De Simone, 2016, 2019), cette recherche mobilise des apports issus des sciences cognitives dans le but de nommer et catégoriser les indices relevant des processus de pensée⁷⁵. Dès lors et comme pour les types de savoirs, il s'agit de débusquer dans les échanges les différents indices permettant d'identifier la présence d'opérations relatives aux processus affectifs et émotionnels (Vermunt et Verloop, 1999), cognitifs (Anderson et Krathwohl, 2001) et métacognitifs (Efklidès, 2008).

Enfin, dans le cadrage théorique sont également mis en exergue les processus de pensée complexe de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) et d'exotopie. Ces dimensions étant largement définies et situées sociologiquement dans le chapitre 2, nous ne les développerons pas dans cette partie. La suite de l'exposé s'attèle donc à la présentation des caractéristiques permettant d'identifier dans les échanges la nature des opérations.

- ***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, telles que *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)***

Comme déjà évoqué, ces opérations de pensée cognitives sont identifiées comme plus accessibles ou plus simples, puisqu'elles ne découlent pas de processus complexes d'analyse ou de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004). Ainsi, pour repérer les opérations telles que *restituer, décrire, appliquer, adhérer, valider*, il s'agit de discriminer dans les échanges des éléments qui mettent en lumière par exemple, le fait d'exécuter une procédure à suivre, de répéter les dires ou des gestes par imitation, d'adhérer à ce que dit un sujet de manière mécanique, par réflexe ou sans temps de réflexion (liste non exhaustive).

- ***Opérations de pensée intermédiaires, de l'ordre de la compréhension et de la reformulation (code 15)***

Pour Anderson & Krathwohl (2001), *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) et plus accessible que les deux suivantes (codes 16 et 17). Par exemple,

⁷⁵ Remarque au lecteur : les différentes catégories d'opérations sont également exposées dans le cadrage théorique mais du point de vue de leur provenance épistémique, dimension qu'il est inutile de reprendre ici.

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, 2015, p. 111) 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)**

Comme déjà évoqué, ces opérations de pensée cognitives sont identifiées comme plus complexes que les précédentes, puisqu'elles exigent de pouvoir justifier une argumentation, en donnant du sens et de la cohérence à un discours, tenant compte de caractéristiques spécifiques. Pour rappel, cette catégorie se décline par les opérations *analyser, planifier, évaluer, contrôler, réguler, autoréguler*. 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 terminer, voici une brève présentation du codage des deux dernières opérations complexes (2) construites d'un point de vue *exotopique* et de *secondarisation*. Comme évoqué dans le cadrage théorique, le principe d'exotopie repris par Bautier et Rochex (1998) - emprunté à Bakhtine (1984) - permet 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 (tuteur et stagiaire). 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.

Le tableau 9 illustre des exemples attribués à ces dimensions.

Extraits exemplifiant les opérations de pensée	Catégorie surlignée en gras	Occurrence
ST : Et j'ai trouvé super même aux jeux, 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) en plus, ils étaient loin de la cible, ouais...	ST répète ce que dit la mentore (restituer) ; le fait de dire « ouai » (opération de pensée simple : valider, adhérer).	1 occurrence code 14 (ST)
PF : Donc, 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.	PF explique qqch (opération intermédiaire : comprendre, reformuler, etc.)	1 occurrence code 15 (PF)
ST : Je comprends mieux, c'est vrai que la métaphore	ST reformule ce que dit la mentore	1 occurrence

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

<i>de l'élastique permet de montrer le stress</i>	(opération intermédiaire : comprendre, reformuler, etc.)	code 15 (ST)
<i>PF : Et tu serais allée où et comment sans Eliot ? (silence) Qu'est-ce que tu aurais fait différemment ?</i>	La formatrice demande à la stagiaire de se décentrer de la situation vécue (opération complexe 2).	1 occurrence code 17 (PF)
<i>ST : 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.</i>	La stagiaire adopte la perspective des élèves, (adopter un point de vue exotopique, se décentrer).	1 occurrence code 17 (ST)

Tableau 9. Exemples d'opérations de pensée contenues dans les échanges discursifs.

4.4.3. Les différentes centrations de l'attention

Concernant le repérage de centration d'attention dans les échanges discursifs, il s'agit d'y débusquer les différents indices permettant d'identifier les caractéristiques du discours traitant du travail visible dans l'enseignement (comportement des élèves, par exemple), des dimensions invisibles, relatives aux apprentissages et au développement des élèves (Durand, 2002 ; Beckers, 2007). A ces deux dimensions, il s'agit d'ajouter la focale portée sur les ressentis et le registre de l'opinion des mentors et des stagiaires. En effet, cette centration issue des transcriptions codées est aussi sollicitée par les protagonistes.

- **Centration de l'attention niveaux 1-2-3 basée sur les éléments « visibles » (code 31)**
 Pour identifier ce type de centration d'attention dans les échanges, il s'agit de distinguer les indices du discours qui portent sur le comportement et l'attitude des élèves, ainsi que leur engagement dans une activité ou une tâche. Une dernière caractéristique un peu différente des travaux de Durand et Beckers a émergé des données. En effet, 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 dans les échanges, 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 issue des données, il s'agit d'un autre type de centration d'attention que les deux précédentes. Avec ce type de centration, il s'agit de distinguer les indices du discours qui portent sur le ressenti et la perception des protagonistes à certains moments. La focale est égocentrée et porte sur le ressenti du sujet.

Le tableau 10 illustre des exemples attribués à ces dimensions.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Extraits exemplifiant la centration de l'attention	Catégorie surlignée en gras	Occurrence
<p>PF : (Interrompant ST1) ... voilà, ils devaient finir les fiches de la semaine...</p> <p>ST : voilà ...</p> <p>PF : (continuant sa phrase) ... ça c'était mon objectif prioritaire en fait</p>	la formatrice focalise l'attention de la stagiaire sur le fait qu'il fallait que les élèves aient terminé leurs fiches (centration sur le visible)	1 occurrence code 31 (PF)
<p>T1-STGA4 (TP6) : (...) parce qu'ils en avaient marre aussi, avec l'impression qu'ils avaient fait qu'une grande activité... 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... (silence) deux étapes ou pas.</p>	ST focalise son attention sur une question qu'elle aurait pu poser pour identifier ce que les élèves ont réellement compris ou appris suite à l'activité (élément portant sur les apprentissages des élèves)	1 occurrence code 32 (ST)
<p>STG4 : Alors moi comme d'habitude je prends beaucoup de plaisir, (...) Et pis, j'ai bien aimé les amorces, moi j'ai eu du plaisir, y a juste le fait que j'ai oublié ça (pointe qqch sur la planification)</p>	ST focalise son attention sur son ressenti (focale égocentrée, ressenti ST)	1 occurrence code 35 (ST)

Tableau 10. Exemples de verbatims contenant des éléments relatifs à la centration de l'attention.

4.4.4. Postures de tutorat/mentorat

Pour terminer cet exposé dédié à l'explication du codage, les postures de tutorat/mentorat sont identifiées par des indices mettant en exergue la présence de différentes postures (Chaliès *et al.* 2009 ; Hennissen *et al.*, 2008) dans les relances des formateurs.

- **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)**

Pour identifier ce type de posture, il s'agit de distinguer les indices qui portent sur la formulation de conseils, qui 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)**

Pour identifier ce type de posture, 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)**

Pour identifier ce type de posture, il s'agit de distinguer les indices 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.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Le tableau 11 illustre des exemples attribués à ces dimensions.

Extraits exemplifiant la centration de l'attention	Catégorie surlignée en gras	Occurrence
PF : <i>Le tout, c'est ce que je t'ai dit : « n'oublie pas d'aller la rechercher ». Car je sais pas ce qui se serait passé si t'étais pas allée, une fois que je te l'ai rappelé.</i>	PF affirme des éléments de manière directive, (posture directive, non dialogique – impératrice ou guide experte)	1 occurrence code 41 (PF)
PF : <i>J'avais le nom de chaque enfant, dans quel groupe pour pas mettre plusieurs... heu... tu vois ? Parce que sinon après tu sais plus trop... heu...</i> ST : <i>(complète ce que dit PF) ... qui a fait quoi ...</i>	PF explique quelque chose à la stagiaire, qui complète sa phrase de PF. Le « tu vois » place les deux protagonistes sur un pied d'égalité. Le fait que la stagiaire complète la phrase renforce cet effet (posture directive, non dialogique, collégiale, posture de collègue)	1 occurrence code 42 (PF)
PF : <i>Qu'est-ce que vous n'avez pas bien saisi ?</i> ST : <i>J'avais pas bien saisi, comment... enfin, ça me semblait flou plus que pas saisi, heu... comment définir ces critères... parce qu'à chaque fois je marquais (...)</i>	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 : <i>Tu vois pourquoi je dis ça ?</i> ST : <i>Parce que j'ai anticipé les éventuelles questions des élèves ?</i> PF : <i>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. Ils avaient un travail supplémentaire quand ils avaient terminé. 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.</i> ST : <i>Alors c'est vrai que je me rends compte aussi que je suis plus à l'aise qu'au début de l'année et (...) c'est vrai que maintenant, ben j'arrive mieux à anticiper, c'est plus facile.</i>	dans ces tours de paroles, 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)

Tableau 11. Exemples contenant des éléments relatifs aux postures de tutorat.

Pour terminer sur ce développement du codage qualitatif des données, il est important de relever que le contrôle réalisé pour les opérations de pensée a été mené à plusieurs niveaux, notamment par le biais de lectures répétées⁷⁶ et détaillées de chaque tour de parole, en croisant les données dans Atlas.ti. Bien que longue et laborieuse, cette méthode de contrôle itérative diminue les risques d'erreurs⁷⁷.

Cependant, le codage des opérations de pensée donne du fil à retordre. En effet, 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 le codage des données, les différents outils présentés dans le cadrage théorique ont largement contribué à maintenir l'attention sur les caractéristiques relatives à chaque code, en tenant compte du contexte discuté dans chaque unité de sens.

⁷⁶ Quarante-huit relectures de l'ensemble des tours de parole a été réalisé 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.

⁷⁷ A ce sujet, dans le contexte de thèse, il n'est pas possible de réaliser des contrôles « inter-juge » complet, pour des raisons de faisabilité. En effet, les opérations de pensée constituent à elles-seules plus de 4000 codages.

Concernant les types de savoirs, il y a également eu plusieurs relectures et vérifications de ces dimensions. 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 ne va pas de soi. En effet, suivant la manière dont sont formulées les questions didactiques, ces dernières peuvent se confondre avec certains savoirs académiques, notamment, analyse d'objet (code 22) et notion à enseigner comme l'addition (code 21) ou encore analyse de tâche (code 22) et 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 portaient sur les tâches ou un objectif visé, le savoir sélectionné aura été codé dans les savoirs à enseigner (code 21). Lorsqu'il était 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 aura été attribuée 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 généré son classement dans les savoirs issus de la pratique et de l'expérience (24). Enfin, lorsque la préparation de leçon était clairement associée au plan d'études, cette dernière aura été associée aux savoirs institutionnels (code 23). En regard de ces constats et contraintes, il est essentiel de se doter de garde-fou, en fonction des contextes discutés, afin de classer dans la même catégorie les éléments de planification d'un entretien à l'autre.

Concernant la centration de l'attention, 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, qui sont également plus simple à identifier, notamment, parce qu'elles concernent uniquement les mentors. A 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 un « on » ou un « tu vois » pour amener une explication. En fonction des contextes, il peut s'agir d'une posture de collègue ou au contraire d'une posture d'empereur « déguisée ».

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

4.5. Synthèse des catégories sous forme de grille d'analyse

Afin de soutenir le lecteur, ce chapitre traitant de la méthodologie se termine par la présentation d'une grille détaillée des catégories retenues pour analyser les données récoltées. Ce tableau 12 vient compléter les informations fournies dans le tableau 4.

Catégories d'analyse	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.
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 exemples : 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.
Savoir pour enseigner issu 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.
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 invisible dans la 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 DONNEES 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.
Posture de tutorat/mentorat : directive, empereur (code 41)	Adopter une posture directive Donner des pistes, faire à la place de stagiaire.
Posture de tutorat/mentorat : 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.

Tableau 12. Grille détaillée des catégories d'analyse (en complément au tableau 4)

V. RESULTATS

L'approche qualitative principalement convoquée dans la présente recherche propose de décrire de manière détaillée les contenus issus des échanges, d'abord sous forme de nombre d'occurrences illustrées par des histogrammes, puis sous forme de calculs en scores Z. Ainsi, ces constats sont affinés par triangulation (Denzin, 2012) à l'aide d'outils issus d'une approche quantitative, notamment grâce aux formules permettant de calculer l'écart-réduit en « scores Z », autorisant la comparaison de catégories ayant un nombre différent d'occurrences. Comme déjà évoqué dans la méthodologie, cette articulation qualitative et quantitative génère des réponses plus fines quant aux questions posées dans cette recherche.

Le chapitre débute par la présentation générale de la proportion des catégories contenues dans les échanges (5.1.). La présentation se poursuit avec le point 5.2. exposant les résultats de l'analyse descriptive de chaque catégorie présentant l'évolution des contenus d'entretiens dans le temps (T1, T2 et T3). La partie suivante (5.3.) est dédiée à l'étude de l'interdépendance des catégories entre elles. Ensuite, le point 5.4. présente le regroupement de profils des mentors et des stagiaires par catégories issues des temps 1 et 3 sous forme de clusters. Enfin, le dernier exposé de ce chapitre (5.5.) est dédié à la présentation des traces de développement professionnel chez les mentors, notamment au travers de la comparaison des contenus des entretiens et des synthèses issus des temps 1 et 3.

5.1. Proportions générales relatives à chaque catégorie en pourcentages

Cette partie débute par la présentation de la répartition de la proportion totale de chaque catégorie utilisée dans les échanges. Ainsi, les quatre tableaux suivants exposent en pourcentages le nombre d'occurrences par sous-catégories (tableaux 13.1 à 13.4). Ces pourcentages indiquent la mobilisation de tous les sujets - mentors et stagiaires - aux trois temps. En revanche, la catégorie des postures de tutorat concerne uniquement les mentors. Ces indications fournissent une première idée générale des éléments les plus sollicités.

Catégories OP Entre PF et ST	Opérations affectives et émotionnelles Code 12	Opérations de pensée simple Code 14	Opérations de pensée intermédiaires Code 15	Opérations complexes 1 Code 16	Opérations complexe 2 Code 17
<i>Occurrences : (N) = 4094</i>	223	1949	1106	538	278
<i>% par sous-groupe</i>	5,4 %	47,6 %	27 %	13,2 %	6,8 %

Tableau 13.1. Proportion des opérations mobilisées aux trois temps par tous les sujets.

Catégories SAVOIRS Entre PF et ST	Savoirs à enseigner Code 21	Savoirs pour enseigner Académique Code 22	Savoirs pour enseigner Référence Institutionnelle Code 23	Savoirs pour enseigner Expérience et de la pratique Code 24
<i>Occurrences : (N) = 1842</i>	847	471	90	434
<i>% par sous-groupe</i>	46 %	25,6 %	4,9 %	23,5 %

Tableau 13.2. Proportion de savoirs mobilisées aux trois temps par tous les sujets.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

CENTRATION ATTENTION Entre PF et ST	Centration sur le visible Code 31	Centration sur l'invisible Code 32	Centration sur ressenti ST Code 35
<i>Occurrences (N) = 1061</i>	419	493	149
<i>% par sous-groupe</i>	39,5 %	46,5 %	14 %

Tableau 13.3. Proportion de centrations de l'attention mobilisées aux trois temps par tous les sujets.

Catégories POSTURES TUTORAT/MENTORAT PF uniquement	Postures « directive- empereur » Code 41	Postures « conseiller- collègue » Code 42	Postures « initiateur- explicitation » Code 43	Postures « encourageur – soutien émotionnel » Code 44
<i>Occurrences : (N) = 1022</i>	378	211	273	160
<i>% par sous-groupe</i>	37 %	20,6 %	26,7 %	15,7 %

Tableau 13.4. Proportion des postures mobilisées aux trois temps par les mentors.

Ces valeurs constituent des résultats bruts, impossibles à interpréter finement. En effet, il n'y a aucune prise en compte détaillée des différents sujets entre eux, ni de la temporalité des trois entretiens menés par les protagonistes. Néanmoins, les proportions affichées montrent de manière globale différentes tendances. Ainsi, dans l'ensemble, les opérations de pensée (tableau 13.1.) les plus utilisées sont les « simples ». Au niveau des savoirs (tableau 13.2.), ce sont ceux à enseigner qui obtiennent un pourcentage le plus élevé. La troisième catégorie (tableau 13.3.) est moins tranchée avec des répartitions globales relativement proches : près de 40% pour la centration de l'attention sur le visible et environ 45% pour les focales d'attention posées sur l'invisible. Enfin, c'est la posture d'empereur qui obtient la plus grande proportion d'occurrences (tableau 13.4).

Néanmoins, ces premiers résultats se révèlent trompeurs. En effet, pour répondre aux questions de recherche, cette méthode relativement sommaire ne donne aucune piste précise quant aux questions présentées sous le chapitre 3. Dès lors, et dans le but de fournir des indices plus fins et explicites à cette étude, voici la présentation de l'analyse descriptive des contenus issus des entretiens par protagoniste durant chaque temps.

5.2. Analyse descriptive des contenus issus des entretiens menés à trois temps différents

En préambule, et en lien avec la problématique évoquée plus haut, notamment celle qui place le futur enseignant dans une relation de collègue (Hoffman *et al.*, 2015), le traitement des données s'est donc focalisé sur le codage des types de savoir (Vanhulle, 2009, 2013, 2015), des opérations de pensée (Anderson et Krathwohl, 2001 ; Lafortune et Deaudelin, 2004 ; Efklidès, 2008), de la centration de l'attention (Durand, 2002 ; Beckers, 2007 ; Timperley, 2011), ainsi que sur les postures de tutorat/mentorat (Chaliès *et al.*, 2009 ; Hennissen, 2008). Cette première étape est nécessaire pour la suite des investigations. Voici pour mémoire les questions relatives aux contenus des entretiens :

- *Quelles sont les opérations de pensée utilisées dans les échanges ? Sur quelles dimensions des processus de formation des stagiaires portent les relances des mentors ? (dimensions affectives, émotionnelles, cognitives, métacognitives, exotopiques)*
- *Quels sont les types de savoirs mobilisés dans le discours des protagonistes ?*

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- *Quels sont les éléments sur lesquels les protagonistes portent leur attention ? Est-ce que leurs relances se focalisent sur les aspects visibles de l'enseignement (comportement des élèves, notamment) ou sur les aspects invisibles (par exemple, les apprentissages des élèves) ? Est-ce que l'attention est portée sur des focales de manière volontaire ou involontaire ?*
- *Quelles sont les postures de tutorat/mentorat mobilisées par les mentors dans leurs entretiens ?*

5.2.1. Analyse descriptive relative à l'évolution des opérations affectives et de pensée

L'histogramme de la figure 5 illustre la fréquence des opérations affectives, cognitives, métacognitives et exotopiques mobilisées dans le discours des vingt protagonistes. Ainsi, 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. L'axe horizontal des abscisses indique les catégories par sujet. Enfin, chaque temps est traduit par une couleur, respectivement vert pour le temps 1, bleu pour le temps 2 et jaune pour le temps 3.

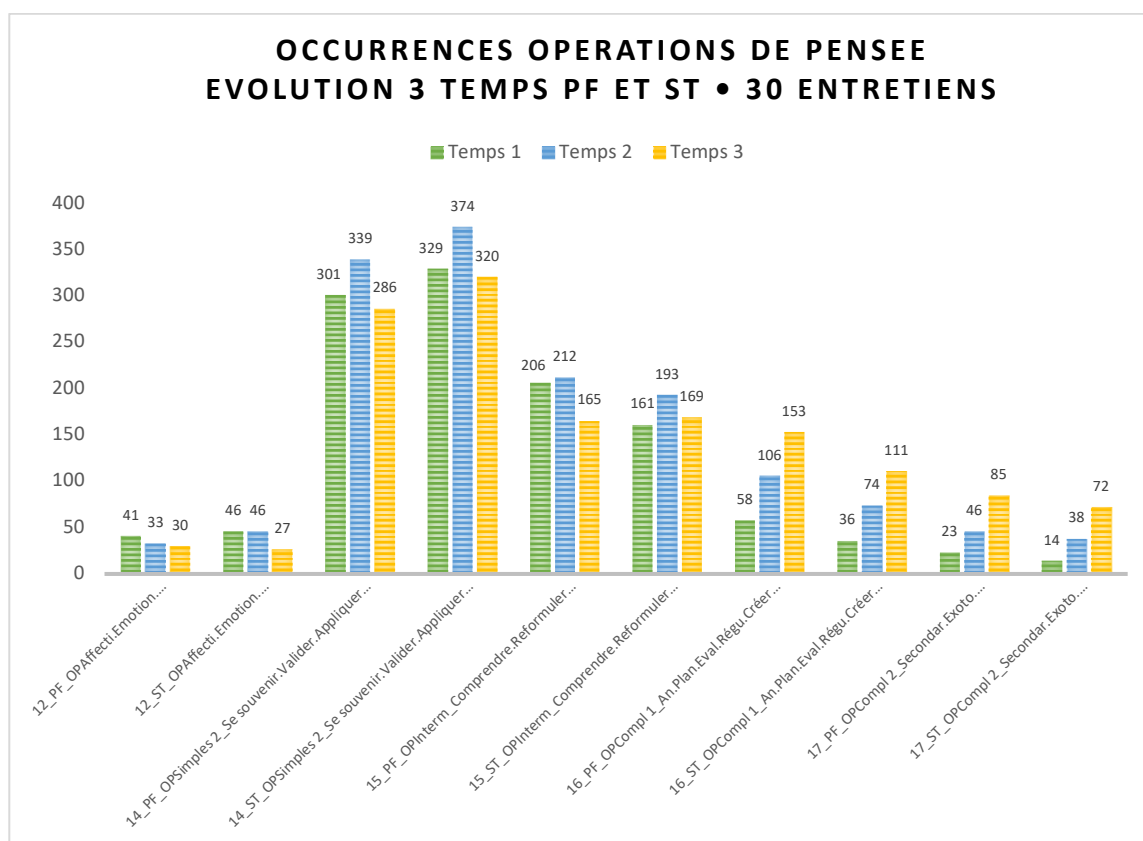


figure 5. Synthèse des occurrences relatives aux opérations affectives et de pensée mobilisées dans les 30 entretiens.

L'analyse descriptive du codage des trente entretiens met en exergue l'évolution de la convocation des opérations dans le temps (Fig. 5). Globalement, les opérations affectives et émotionnelles comptent 104 occurrences pour les formateurs et 119 pour les stagiaires. Les opérations de pensée cognitives simples sont majoritairement mobilisées, avec 926 occurrences pour les formateurs et 1023 pour les stagiaires. Ce constat est notamment dû à

la forme orale des entretiens, qui contiennent une part importante de validations non argumentées codées dans cette catégorie, telles que des onomatopées « humhun », ou des marques d’approbations spontanées sous forme de « oui » et de « ouai ».

Les opérations de pensée intermédiaires sont également mobilisées par les sujets avec un total de 583 occurrences pour les mentors et 523 pour les stagiaires. Pour terminer, même si dans l’ensemble, les opérations de pensée complexes 1 et 2 sont moins sollicitées que les précédentes, elles sont néanmoins mobilisées de façon croissante au fil du temps (fig. 5 : codes 16 et 17). Ainsi, ces deux catégories comptabilisent au total 471 occurrences pour les mentors et 345 pour les stagiaires. Notons encore l’augmentation constante de l’utilisation des opérations complexes d’un entretien à l’autre.

Ainsi, ces premiers constats basés sur le nombre d’occurrences fournissent des renseignements quant à l’évolution de chaque sous-groupe. Afin de les affiner, 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 au nombre d’occurrences élevées par catégorie, traduite par la lettre N pour les figures correspondantes. Dès lors, les figures 5.1. à 5.5. représentent en scores Z l’évolution de la mobilisation des opérations au fil du temps par les mentors et les stagiaires. Pour la lecture de chaque graphique, la courbe bleue (mentors) contenant trois losanges illustrant les trois temps, se distingue de celle des stagiaires représentée en orange avec trois carrés. L’axe vertical constitue l’écart-type ($s = 1$) à la moyenne représentée par la valeur « 0 » comme expliqué dans la partie méthodologique. La lettre N comptabilise le nombre total d’occurrences dédiées à chaque sous-catégorie.

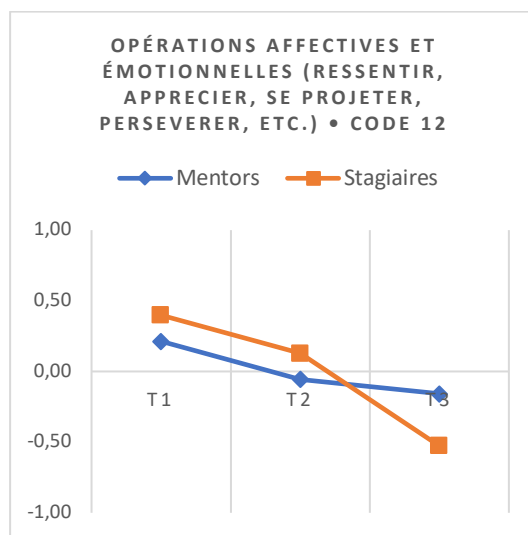


Figure 5.1. Evolution OP affectives et émotionnelles en scores Z.

La figure 5.1. présente l’évolution des opérations affectives et émotionnelles sollicitée par les protagonistes. Ainsi, au fil du temps, cette catégorie est mobilisée de manière décroissante chez les sujets. Concernant les stagiaires, sa fréquence est quasi divisée par deux dans le temps 3 (par rapport aux premiers entretiens).

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

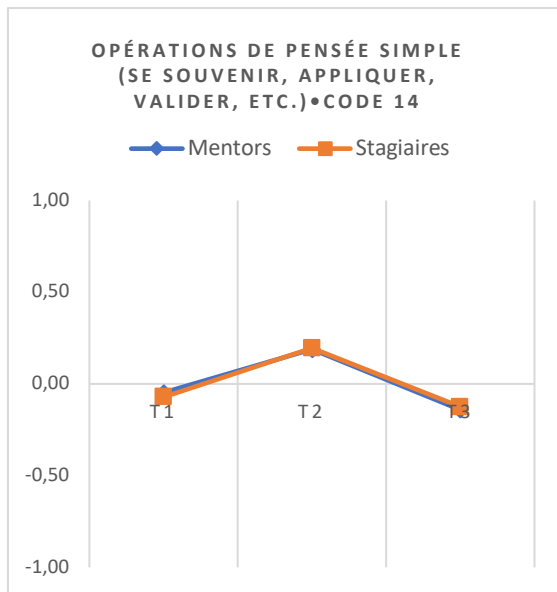


Figure 5.2. Evolution OP simples en scores Z

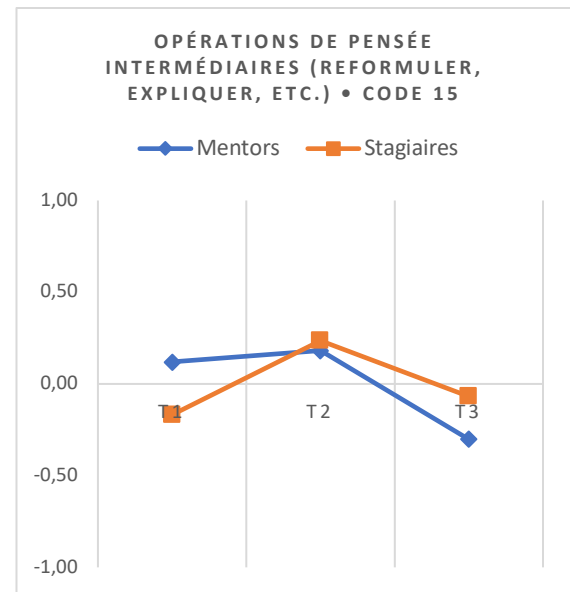


Figure 5.3. Evolution OP intermédiaires en scores Z.

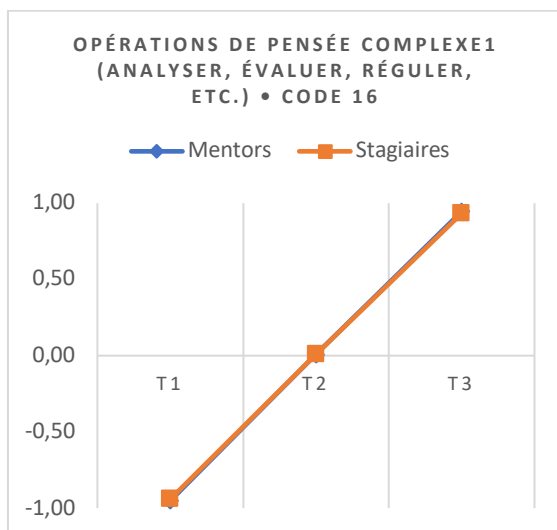


Figure 5.4. Evolution OP complexes 1 en scores Z.

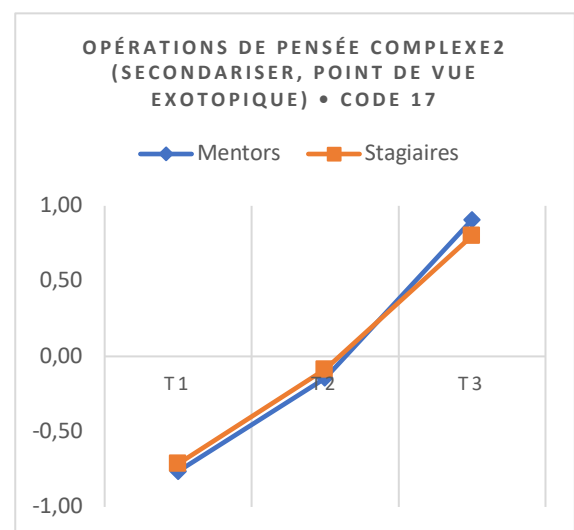


Figure 5.5. Evolution OP complexes 2 en Scores Z.

Les figures 5.2. et 5.3. illustrent l'évolution des opérations cognitives simples et intermédiaires. Concernant la première catégorie (fig. 5.2.), les courbes des mentors et des stagiaires se confondent. Ce phénomène de superposition traduit la présence d'une certaine influence entre mentors et stagiaires quant aux opérations intermédiaires mobilisées dans le temps 2. Ainsi, dans les deux premiers entretiens, il ressort que les mentors mobilisent de manière semblable les opérations intermédiaires, alors que leur fréquence diminue durant le temps 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.

Les figures 5.4. et 5.5. illustrent l'évolution des opérations complexes 1 et 2 au fil du temps. Concernant ces deux catégories et comme évoqué plus haut, une augmentation constante est présente chez les mentors et les stagiaires.

Synthèse descriptive en regard des questions de recherche relatives aux opérations

Ces résultats éclairent la question relative aux opérations : « *Quelles sont les opérations de pensée utilisées dans les échanges ? Sur quelles dimensions des processus de formation des stagiaires portent les relances des mentors ? (dimensions affectives, émotionnelles, cognitives, métacognitives, exotopiques)* ». Nous souhaitons d'abord mettre en exergue les différences constatées entre mentors et stagiaires. Ainsi, en ce qui concerne les opérations affectives et intermédiaires, plusieurs différences émergent. Même si tous les protagonistes diminuent l'utilisation des opérations affectives, il est intéressant de relever que les stagiaires les mobilisent de manière moins importante que les mentors durant le temps 3. Les opérations de pensée intermédiaires sont utilisées de manière inégale durant les temps 1 et 3. Ainsi, les mentors passent plus de temps à expliciter les choses durant les deux premiers entretiens, que durant le dernier temps. Cette tendance est inversée chez les stagiaires, qui explicitent de manière plus récurrente certains éléments dans leurs tours de parole au temps 3 qu'au temps 1. Passons maintenant aux opérations évoluant de manière semblable. Concernant l'évolution dans le temps des opérations de pensée simples, complexes 1 et 2, la triangulation des données sous forme d'histogrammes et de scores Z confirme une tendance similaire entre les protagonistes. En effet, il ressort de ces différentes analyses, que plus les mentors mobilisent des opérations de pensée complexes dans leurs relances, plus les stagiaires les utilisent aussi. Concernant les opérations de pensée simple, la courbe des stagiaires suit également celle des mentors.

5.2.2. Analyse descriptive relative à l'évolution des savoirs

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

L'analyse descriptive du codage des trente 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 deuxièmes et troisièmes 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.

Les savoirs académiques issus des recherches en sciences de l'éducation (code 22) présentent une augmentation croissante d'un temps à l'autre, avec un total de 383 occurrences pour les mentors et de 191 pour les stagiaires. L'augmentation la plus frappante concerne donc 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 mentors et six fois plus pour les stagiaires.

La catégorie des savoirs de référence institutionnelle (code 23) est la catégorie de savoirs la moins utilisée, avec un total de 53 occurrences pour les mentors et 37 pour les

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

stagiaires. Concernant les savoirs issus de la pratique et de l'expérience (code 24), les mentors et les stagiaires comptabilisent le même nombre d'occurrences, soit 217. 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 mentors et par deux pour les stagiaires. Ces premiers constats fournissent des renseignements quant à l'évolution de la fréquence des savoirs sollicités.

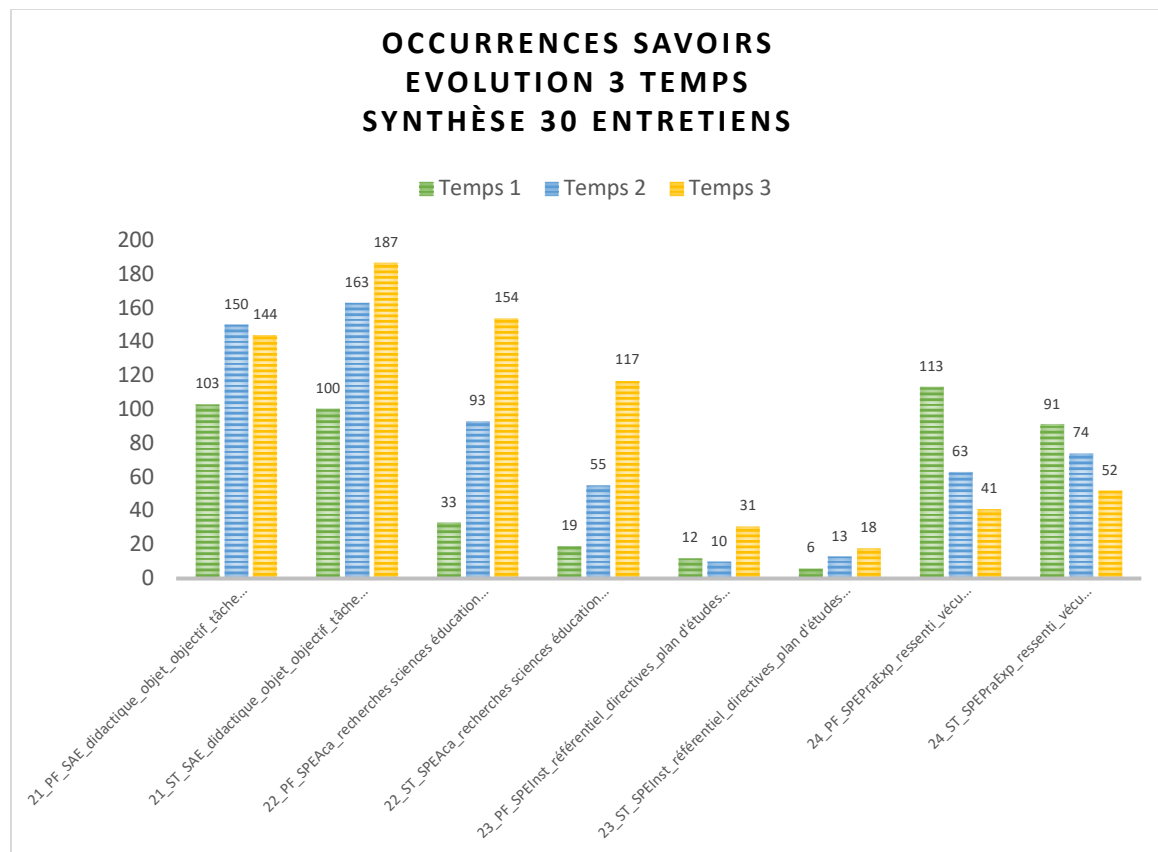


Figure 6. Synthèse des occurrences relatives aux savoirs mobilisées dans les 30 entretiens.

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 6.1. à 6.4. illustrent les graphiques correspondant à l'évolution des types de savoirs mobilisés par les vingt protagonistes. Pour la compréhension du lecteur, la présentation des graphiques conservent la même organisation que celle utilisée pour les figures 5.1. à 5.5.

La figure 6.1. 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. Concernant les savoirs pour enseigner illustrés par la figure 6.2., une croissance constante s'affiche également chez les protagonistes. De manière générale, cette augmentation s'effectue de manière semblable entre mentors et stagiaires.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

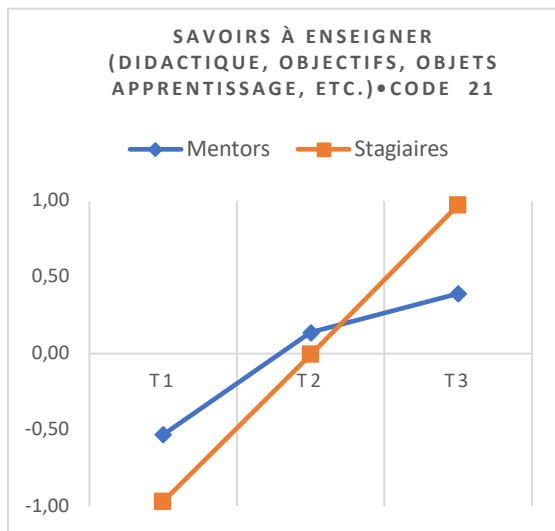


Figure 6.1. Evolution Savoirs à enseigner en scores Z.

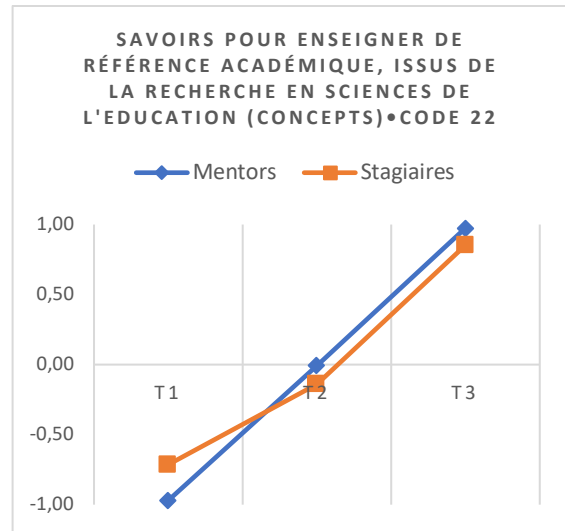


Figure 6.2. Evolution Savoirs académiques en scores Z.

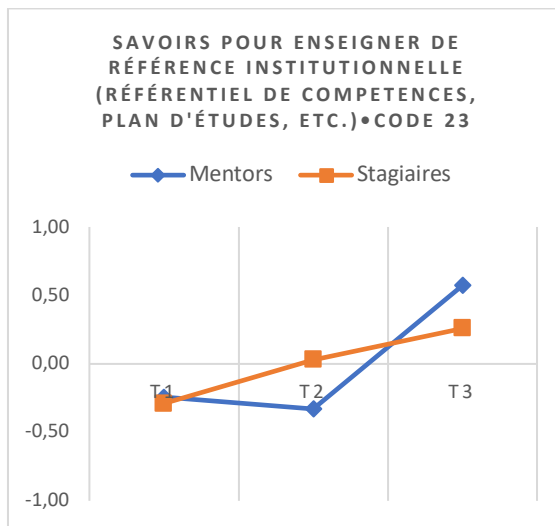


Figure 6.3. Evolution Savoirs réf. institutionnelle en scores Z.

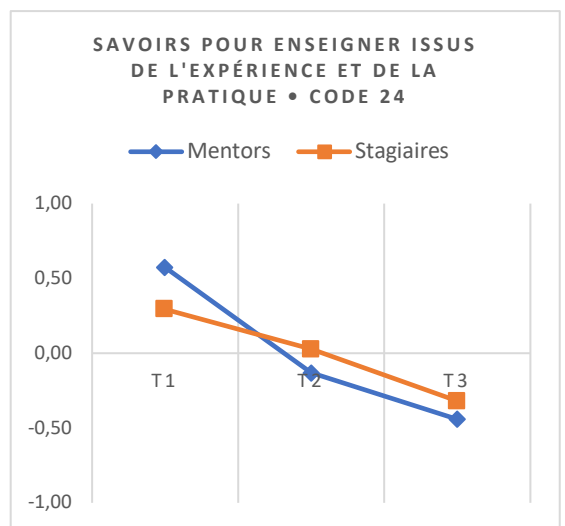


Figure 6.4. Evolution Savoirs expér. et pratiques en scores Z.

La figure 6.3. illustre la fréquence relative aux savoirs pour enseigner de référence institutionnelle. Le graphique présente une augmentation de mobilisation quant à cette catégorie des premiers aux derniers temps chez les stagiaires. Concernant les mentors, les savoirs institutionnels sont peu mobilisés au temps 1, leur mobilisation diminue encore durant les temps 2, pour finalement augmenter au temps 3. Notons encore la faible quantité de savoirs institutionnels globalement mobilisés (N=90). Les savoirs pour enseigner issus de l'expérience et de la pratique, illustrés par la figure 6.4., affichent une diminution constante chez les sujets. Durant les premiers entretiens ce sont les mentors 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.

Synthèse descriptive en regard des questions de recherche relatives aux savoirs

Les résultats obtenus fournissent des pistes à l'interrogation relative aux savoirs : « *Quels sont les types de savoirs mobilisés dans le discours des protagonistes ?* ». Pour ces quatre catégories, et suite à la triangulation entre histogrammes et scores Z, la tendance générale indique que l'évolution des savoirs poursuit des courbes similaires entre mentors et stagiaires,

à l'exception des savoirs institutionnels. Commençons par les différences. Concernant les stagiaires, il est constaté une augmentation régulière des savoirs institutionnels au fil du temps. Le constat est plus nuancé du côté des mentors, qui les mobilisent de manière plus importante dans le temps 3 que précédemment. Les savoirs institutionnels sont cependant très peu sollicités dans les échanges en regard des trois autres types de savoirs. Passons maintenant à la présentation de l'évolution similaire des savoirs entre mentors et stagiaires. Ainsi, 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 des savoirs issus de la pratique et de l'expérience, affichant une réduction régulière entre les trois temps des mentors et stagiaires.

5.2.3. Analyse descriptive relative aux centrations de l'attention

La figure 7 présente l'histogramme dédié à la centration de l'attention des mentors et des stagiaires dans leurs échanges. Comme pour les deux catégories précédentes, les nombres inscrits au sommet de chaque colonne constituent le total d'occurrences pour chaque temporalité.

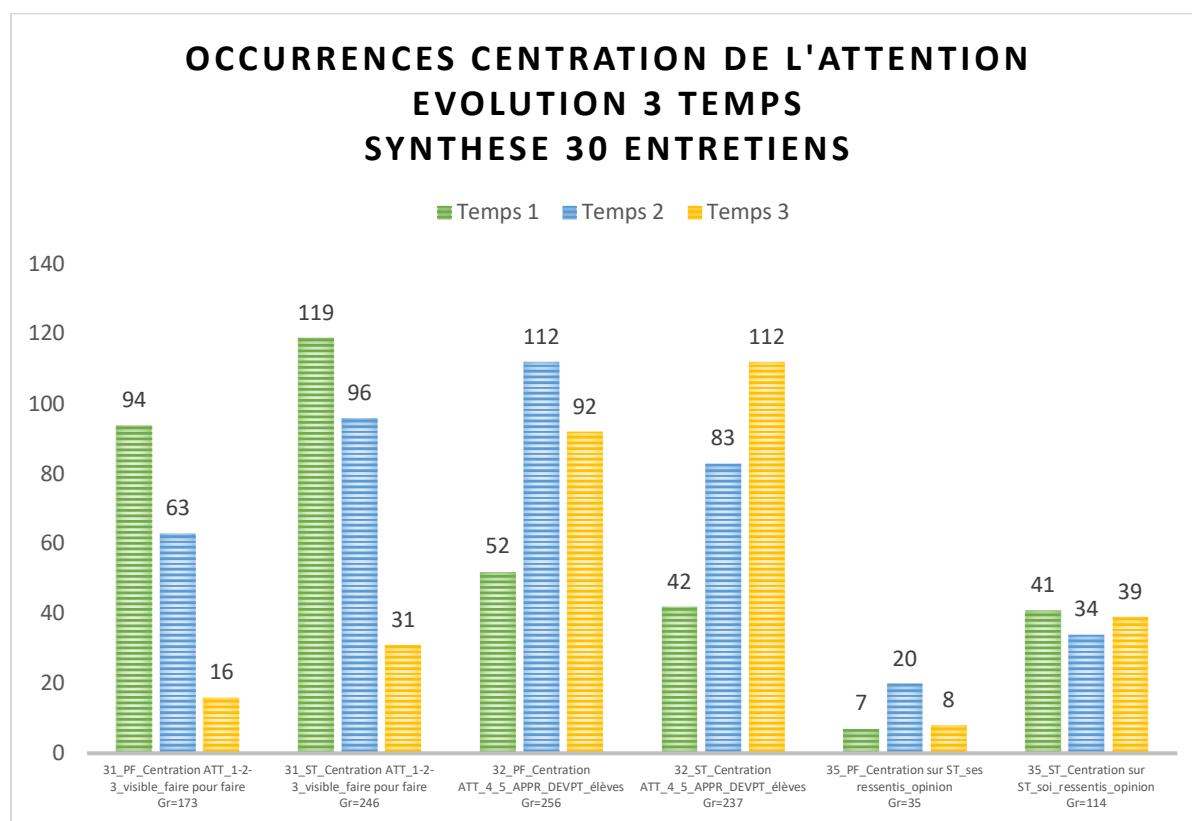


Figure 7. Synthèse des occurrences relatives à la centration de l'attention mobilisées dans les 30 entretiens

Des premiers entretiens aux suivants, la centration sur les éléments visibles directement observables (code 31) diminue de manière importante chez les formateurs (94, 63, 16) et les stagiaires (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. De leur côté, les formateurs les mobilisent de manière plus variée, à hauteur de 52 références dans les premiers entretiens, puis à 112 reprises dans les deuxièmes, et 92 fois dans les derniers. 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. Du côté des stagiaires, la question de leur ressenti est sollicitée de manière plus importante, avec 41 occurrences dans les premiers temps, 34 dans les deuxièmes et 39 dans les derniers.

Ces premiers constats fournissent des renseignements quant à l'évolution en occurrences de la centration de l'attention. Dans la continuité des analyses présentées pour les opérations de pensée, la transformation de ces résultats en « scores Z » est également exposée. Ainsi, les figures 7.1. à 7.3. représentent l'évolution de la centration de l'attention. Pour la compréhension de la lecture, la présentation des graphiques conservent les mêmes codes que ceux utilisés précédemment.

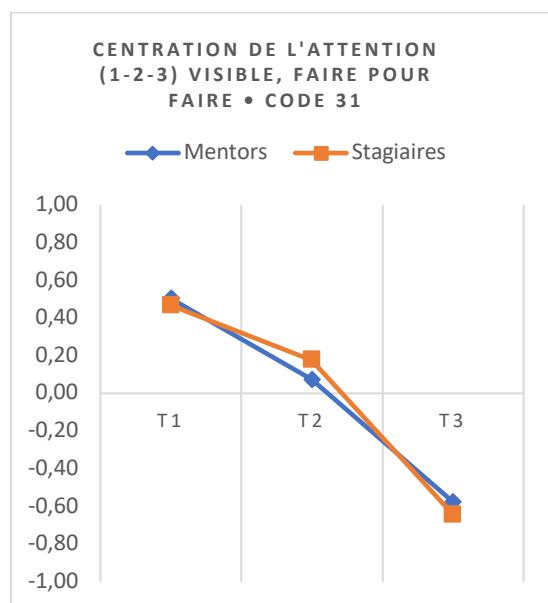


Figure 7.1. Evolution Centration visible en scores Z.

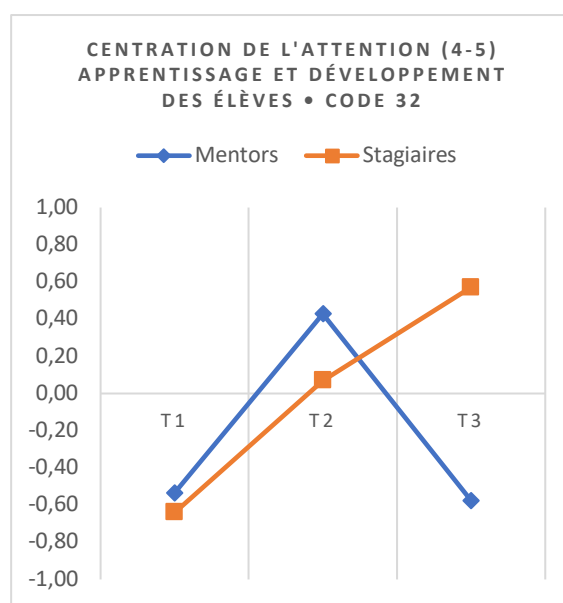


Figure 7.2. Evolution Centration invisible en scores Z.

La figure 7.1. illustre la diminution de fréquence relative aux éléments visibles. Au fil du temps, les courbes des mentors et des stagiaires se confondent quasiment. Concernant la centration de l'attention sur les apprentissages et le développement des élèves (fig. 7.2.) la courbe des stagiaires est différente de celle des mentors. En effet, il y a une augmentation aux temps 1 et 2 chez les mentors et les stagiaires, par contre au temps 3, les stagiaires continuent d'augmenter l'utilisation de cette catégorie, à l'inverse des mentors, qui reviennent à une mobilisation semblable au temps 1 de la centration sur les apprentissages.

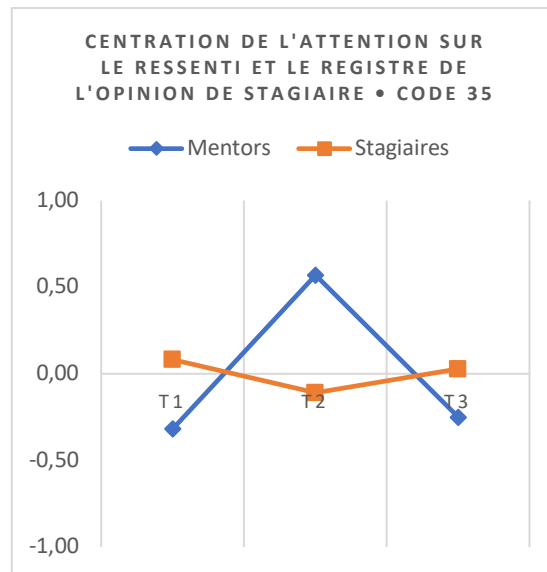


Figure 7.3. Evolution Centration ressenti stagiaires en scores Z.

La figure 7.3. 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. 7.2.), avec une augmentation à la moyenne entre les temps 1 et 2, et un retour à une fréquence semblable aux premiers entretiens, pour le temps 3. Concernant les stagiaires, il y a une tendance relativement stable quant à cette catégorie avec une fréquence se situant dans la moyenne des trois temps de ce codage. Notons encore la faible focalisation de la centration sur le ressenti (N = 149) par rapport aux centrations sur le visible et l'invisible.

Synthèse descriptive en regard des questions relatives à la centration de l'attention

Les résultats obtenus éclairent les questions relatives à la centration de l'attention des protagonistes qui étaient formulées de la manière suivante : « *Quels sont les éléments sur lesquels les protagonistes portent leur attention ? Est-ce que leurs relances se focalisent sur les aspects visibles de l'enseignement (comportement des élèves, notamment) ou sur les aspects invisibles (par exemple, les apprentissages des élèves) ? Est-ce que l'attention est portée sur des focales de manière volontaire ou involontaire ?* ». La triangulation des données indique que chez les mentors et les stagiaires, l'évolution de la centration sur le visible présente une diminution dans leurs relances entre les temps 1 à 3. Les résultats suivent une évolution identique quant aux dimensions invisibles pour les temps 1 et 2 entre mentors et stagiaires. Par contre, l'évolution est différente pour le temps 3, puisque les étudiants continuent de mobiliser de manière croissante l'invisible dans leur discours, alors que les formateurs les mobilisent de manière moins importante dans les derniers entretiens. Les protagonistes affichent une utilisation complètement différente de la centration sur les ressentis et l'opinion des stagiaires. Ainsi, les étudiants mobilisent cette catégorie de manière relativement stable d'un temps à l'autre, alors que les mentors convoquent de manière plus importante le ressenti et le registre de l'opinion durant le temps 2, même si cette catégorie est quatre fois moins mobilisée que les deux autres de manière générale.

5.2.4. Analyse descriptive relative aux postures de tutorat/mentorat (mentors uniquement)

Cette analyse concerne uniquement les dix mentors puisque les postures de tutorat/mentorat sont attribuées aux formateurs. La figure 8 indique que la posture « directive d'empereur » a été mobilisée de manière croissante, au fil du temps (102, 136, 140). Celle « d'initiateur et d'explicitation » a également été convoquée de manière plus importante des premiers entretiens aux suivants (73, 99, 101). A l'inverse, la posture de « conseiller et collègue » a moins été sollicitée au fil des entretiens (81, 74, 56). Enfin, si la posture « d'encourageur et de soutien émotionnel » a été moins endossée que les autres (56, 48, 56), elle est néanmoins revêtue de manière régulière dans les trois temps par les mentors.

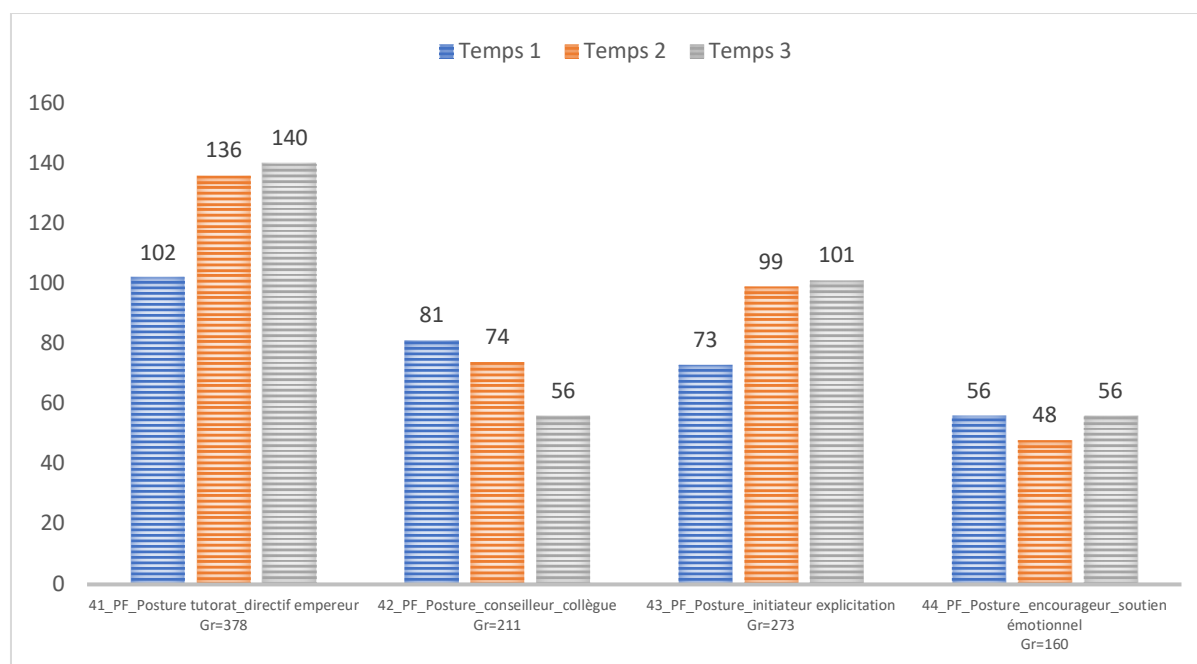


Figure 8. Synthèse des occurrences relatives aux postures de tutorat/mentorat mobilisées dans les 30 entretiens par les formateurs uniquement.

Comme pour les catégories précédentes, ces premiers constats fournissent des renseignements quant à l'évolution des postures adoptées par les mentors au fil du temps. Dans la continuité des analyses réalisées, la transformation de ces résultats en « scores Z » est donc également présentée. Ainsi, les figures 8.1. à 8.4. exposent les graphiques correspondant à l'évolution des postures adoptées par les formateurs.

La figure 8.1. illustre l'augmentation de la fréquence de la posture directive, d'empereur d'un entretien à l'autre. La figure 8.2. expose la diminution de la mobilisation de la posture de conseiller et de collègue au fil du temps. Néanmoins, la différence entre les Temps 1 et 3 n'est pas significative, puisque les coefficients scores Z sont inférieurs à (0.3) ou (-0.3).

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

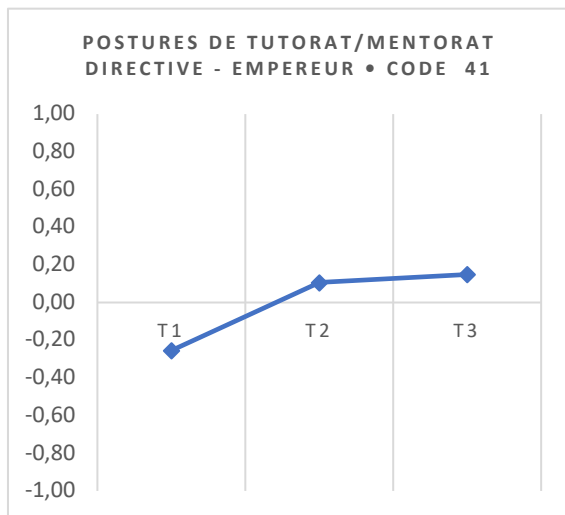


Figure 8.1. Evolution postures tutorat/mentorat en scores Z.

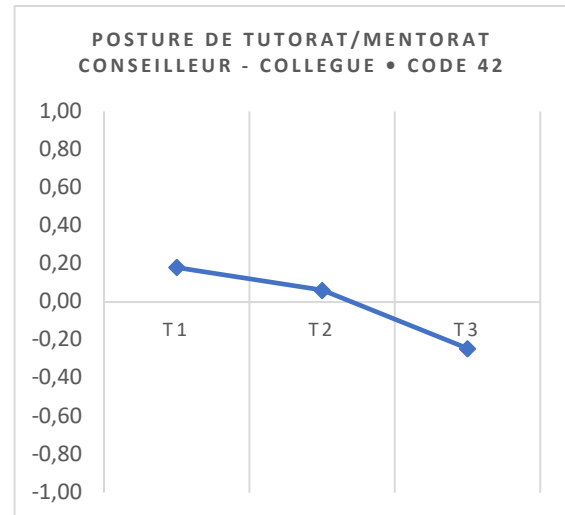


Figure 8.2. Evolution postures tutorat/mentorat en scores Z.

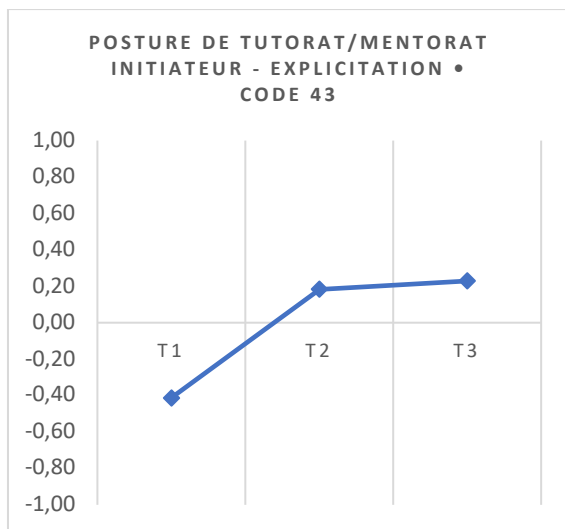


Figure 8.3. Evolution postures tutorat/mentorat en scores Z.

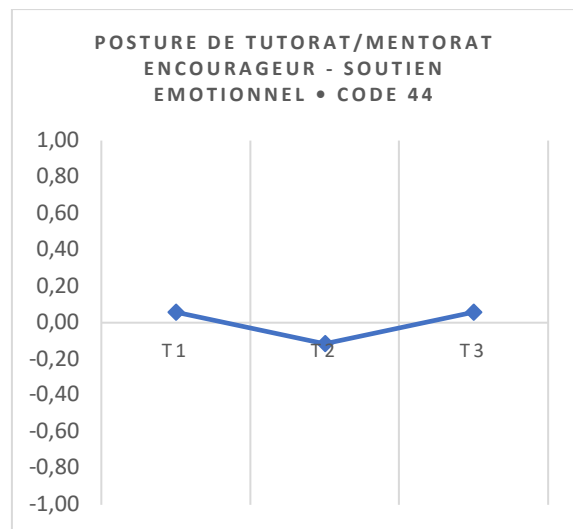


Figure 8.4. Evolution postures tutorat/mentorat en scores Z.

La figure 8.3. présente l'augmentation de la fréquence de la posture « initiateur et d'explicitation ». Dans ce cas, l'augmentation de la sollicitation de cette posture entre les temps 1 et 3 est significative, le coefficient scores Z se situant au départ à (-0.41) et pour se hisser à (0.23) au dernier temps. Ainsi, d'un point de vue statistique, cette différence de 0.64 traduit une augmentation significative. Concernant la figure 8.4., elle présente une tendance stable relative à la posture d'encourageur entre les trois temps. Ainsi, les trois coefficients indiqués traduisent la régularité d'utilisation de cette catégorie déjà constatée avec les occurrences de la figure 8.

Synthèse descriptive en regard des questions relatives aux postures de tutorat-mentorat

Les résultats obtenus éclairent la question relative aux postures de tutorat : « *Quelles sont les postures de tutorat/mentorat mobilisées par les mentors dans leurs entretiens ?* ». La triangulation des données indique que deux types de postures sont utilisées de manière croissante dans le temps par les mentors, celles d'empereur et d'initiateur. A l'inverse, la présence de la posture de conseiller diminue dans les relances des formateurs au fil du

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

temps. Enfin, la posture d'encourageur est endossée de manière similaire dans les trois entretiens par les mentors.

5.3. Analyse descriptive de l'interdépendance de certaines catégories entre elles

Dans le cadrage théorique, il est question du rôle revêtu par les entretiens, notamment comme révélateur de potentiel développement professionnel (Vanhulle, 2013 ; Balslev, 2016). Ainsi, dans le contexte des MCS, l'analyse des entretiens fournit potentiellement des renseignements quant aux processus de formation des formateurs (De Simone, 2016). Comme évoqué plus haut et puisque les relances, traduisent des valeurs, des conceptions et des croyances (Buisse, 2018) quant à une leçon observée, les *mentoring conversations* favorisent la description et la compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage entre mentors et stagiaires (Orland-Barak, 2006 ; Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Vanhulle, 2015) mais également des processus de réflexion en jeu dans les échanges (De Simone, 2019). Dès lors, en fonction du contenu des échanges, ces derniers participent à la construction et au développement d'une posture réflexive, puisque dans la perspective historico-culturelle les savoirs intériorisés réorganisent les généralisations conceptuelles et les valeurs en jeu. Ainsi, pour les formateurs comme pour les stagiaires, les savoirs favorisant le développement de cette posture réflexive au sens vygotkien se traduit par l'appropriation de nouvelles références théoriques qui sont à considérer comme des outils de la pensée (Vygotski, 1934/1989) engageant potentiellement les processus de réflexion relatifs 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 opérations et savoirs. Pour le guidage du lecteur, voici une version synthétique des questions relatives à cette investigation :

Dans les entretiens, existe-t-il des corrélations entre...

- *savoirs et types d'opérations sollicités 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 ?*

REMARQUE : pour soutenir la lecture des résultats relatifs aux croisements entre ces catégories, un code est proposé. Ainsi, les résultats *très** significatifs seront transcrits en vert*, les résultats *significatifs* seront transcrits en bleu* et comme déjà effectué précédemment les résultats saillants à retenir seront surlignés.

5.3.1. Croisements entre opérations de pensée et types de savoirs

Comme déjà évoqué dans la partie théorique dédiée aux opérations, les travaux 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 14 présente la relation que rencontrent ces deux catégories entre elles. Les chiffres présents dans le tableau constituent

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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-occurrence⁷⁸ 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 (cf. tableau 14).

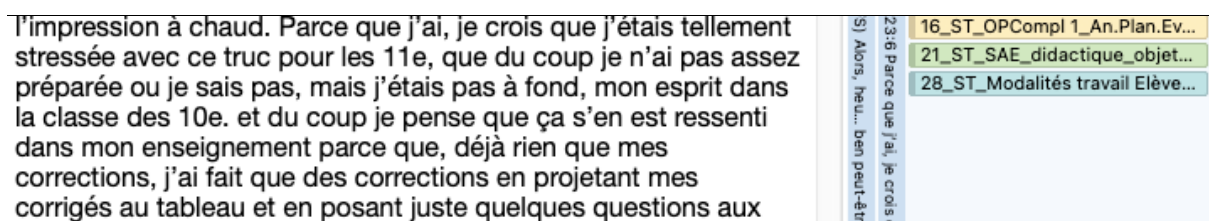


Figure 9. Extrait 1 de co-occurrences dans une unité de sens (Atlas.ti).

En examinant les nombres de co-occurrences présents dans le tableau 14, 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 sont reliées 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 restent 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 simple (PF 54 ; ST 44) et les intermédiaires (PF 121; ST 97). Enfin, et dans une moindre mesure, quelques savoirs issus de l'expérience mobilisent les opérations complexes 1 (PF 25 ; ST 32) et très peu d'opérations complexes 2 (PF 11 ; ST 7).

⁷⁸ 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 » dans Atlas.ti.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Croisements OP et savoirs Co-occurrences 30 entretiens	21_PF_ SAE_ Didact. Objet Objectif Tâche Gr=402	21_ST_ SAE_ Didact. Objet Objectif Tâche Gr=453	22_PF_ SPEAca_ Recher. sciences éduca. Académ. Gr=274	22_ST_ SPEAca_ Recher. sciences éduca. Académ. Gr=189	23_PF_ SPEInst_ Référentiel Direc tives Règlement Plan d'études Gr=53	23_ST_SP Einst_ Référentiel Directives Règlement Plan d'études Gr=37	24_PF_ SPEPra_ Exp Ressenti Vécu Gr=217	24_ST_ SPEPra_ Exp Ressenti Vécu Gr=217
12_PF_OP Affecti.E motion. Gr=104	7	0	3	0	1	0	11	0
12_ST_OP Affecti.E motion. Gr=119	0	4	0	1	0	1	0	24
14_PF_OP Simples_ Se souvenir. Valider.Appliquer Gr=926	86	0	34	0	13	0	54	0
14_ST_OP Simples_ Se souvenir. Valider.Appliquer Gr=1023	0	86	0	26	0	8	0	44
15_PF_OP Interm_ Comprendre.Refor muler Gr=583	161	0	77	0	25	0	121	0
15_ST_OP Interm_ Comprendre.Refor muler Gr=523	0	185	0	61	0	15	0	97
16_PF_OP Compl 1_ An.Plan.Eval.Régu. Créer Gr=318	104	0	119	0	9	0	25	0
16_ST_OP Compl 1_ An.Plan.Eval.Régu. Créer Gr=220	0	109	0	66	0	10	0	32
17_PF_OP Compl 2_ Secondar.Exoto. Gr=154	45	0	53	0	4	0	11	0
17_ST_OP Compl 2_ Secondar.Exoto. Gr=124	0	60	0	39	0	4	0	7

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

Tableau 14. Croisement entre opérations et types de savoirs (co-occurrences Atlas.ti).

Comme évoqué dans la méthodologie, afin d'affiner la compréhension des résultats obtenus dans le tableau 14, les corrélations de Pearson issues d'une approche quantitative, sont utilisées pour corroborer (ou non) les influences de certaines catégories entre elles. Pour mémoire⁷⁹, 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 -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. 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 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.

⁷⁹ Les explications détaillées relatives aux corrélations de Pearson sont exposées dans la méthodologie.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Catégories	Savoirs à enseigner PF	Savoirs à enseigner ST	Savoirs académiques PF	Savoirs académiques ST	Savoirs exp. pratique PF	Savoirs exp. pratique ST
OP simples ST		.415*				
OP intermédiaires PF	.670**				.551**	
OP intermédiaires 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.

Enfin, plus le coefficient est proche de 0, moins l'influence entre les variables est présente. Raison pour laquelle, dans la figure 10, seuls les coefficients indiquant une influence **significative*** à **très significative**** sont indiqués. Autre point important à relever ici, la présence d'un coefficient de corrélation élevé n'assure pas une relation de cause à effet. Dans notre cas, et même si l'équation est connue, le coefficient est calculé grâce au logiciel SPSS, générant les coefficients à partir des informations contenues dans le tableau 14.

Ce qui ressort de la lecture des coefficients (fig. 10), c'est que les opérations affectives et émotionnelles ne semblent pas être liées au genre de savoirs mobilisés, bien que dans l'analyse descriptive du tableau 14, cette opération soit mobilisée majoritairement lorsque les protagonistes évoquent leur expérience et leur pratique. Cependant, 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 de la figure 10. Ainsi, voici la synthèse des influences entre catégories :

...DU CÔTÉ DES MENTORS, 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)**

...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)**

...est **significative*** entre :

- **savoirs à enseigner et opérations simples (.459)**
- **savoirs issus de l'expérience et de la pratique et opérations complexes 2 (-.392)**

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Croisements entre savoirs à enseigner et opérations

En allant étudier les échanges relatifs aux stagiaires dont deux extraits sont exposés dans le tableau 15, lorsqu'ils traitent des savoirs à enseigner, les étudiants sont majoritairement dans le souvenir, la restitution, la répétition et la validation de certains éléments apportés par les mentors dans la relance précédente.

Extraits exemplifiant l'association par les stagiaires entre savoirs à enseigner et opérations simples	Justification
<i>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. (...)</i>	ST se souvient et affirme certains éléments de manière descriptive, en lien avec un savoir à enseigner (objet d'apprentissage)
<i>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 (...)</i>	ST affirme, répète un élément, décrit quelque chose relatif à un savoir à enseigner (consigne)

Tableau 15. 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 étudiants, avec un coefficient de (.578) et significative pour les mentors avec un coefficient de (.415). Concernant les opérations complexes 2, il est à noter que seuls les mentors 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. Chez les mentors, il existe une influence significative entre les savoirs issus de l'expérience et les opérations intermédiaires, 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 mentors 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 mentors et de (.566) pour les stagiaires.

Synthèse descriptive en regard des corrélations entre savoirs et opérations

Ce qui ressort de ces constats est notamment en lien avec les savoirs académiques, qui lorsqu'ils sont mobilisés sont associés aux opérations complexes (1 et 2) de manière très significative, autant chez les mentors 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 étudiants, traduisant également une interdépendance très importante entre ces catégories.

Ensuite, du côté des mentors, 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 chez les formateurs. 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

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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 avec les 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 étudiants, 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 notamment illustré dans le tableau 15. 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 14).

Ainsi, les résultats obtenus grâce à la triangulation entre l'analyse descriptive sous forme de co-occurrences entre savoirs et opérations (tableau 14) 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.

5.3.2. 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 Durand (2002) et Beckers (2007). Cependant, des apports relatifs à la question de l'attention humaine proposés par l'approche cognitive sont également présentés (Sternberg, 2009). Mais le tableau ne serait pas complet sans les travaux antérieurs réalisés par Vygotski à ce propos. D'une part, parce que selon l'approche historico-culturelle, l'attention volontaire s'articule directement au degré d'autonomie d'un sujet (Vygotski, 1928-31/2014), 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 échanges.

Comme pour les catégories précédentes, l'association entre opérations de pensée et centration de l'attention a été réalisée grâce aux co-occurrences⁸⁰ générées par Atlas.ti. La figure 11 illustre un exemple de co-occurrences entre opérations de pensée (code 14) et centration de l'attention (code 32) d'une mentore. Dans cette phase d'analyse, les autres codages ne sont pas pris en compte.

⁸⁰ Pour rappel, voir note 65.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

11.0 (T2-PFS) Est-ce que tu te souviens de la première fois où tu as demandé un peu la, où t'as posé la question ?	23:21 Est...	14_PF_OPsimples 2_Se souve...
12.0 (T2-ST5) Euh... Je leur ai dit, alors qu'est-ce	40 (T2-ST5) En	21_PF_SAE_didactique_objet_...
		32_PF_Centration ATT_4_5_A...
		43_PF_Posture_initiateur expl...

Figure 11. Extrait 2 de co-occurrences présentes dans une unité de sens (Atlas.ti).

Le tableau 16 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).

Croisements OP et centration de l'attention Co-occurrences 30 entretiens	31_PF_Centration ATT_1-2-3 Visible faire pour faire Gr=173	31_ST_Centration ATT_1-2-3 Visible faire pour faire Gr=246	32_PF_Centration ATT_4_5 APPR DEVPT_élèves Gr=256	32_ST_Centration ATT_4_5 APPR DEVPT_élèves Gr=237	35_PF_Centration sur ST_ses ressentis opinion Gr=35	35_ST_Centration sur ST_soi ressentis opinion Gr=114
12_PF_OPAffecti.Emotion. Gr=104	5	0	3	0	5	0
12_ST_OPAffecti.Emotion. Gr=119	0	16	0	1	0	28
14_PF_OPsimples_Se souvenir.Valider.Appliquer Gr=926	60	0	30	0	7	0
14_ST_OPsimples_Se souvenir.Valider.Appliquer Gr=1023	0	88	0	13	0	28
15_PF_OPInterm_Compandre.Reformuler Gr=583	81	0	75	0	13	0
15_ST_OPInterm_Compandre.Reformuler Gr=523	0	89	0	75	0	40
16_PF_OPCompl 1_An.Plan.Eval.Régu.Créer Gr=317	26	0	82	0	6	0
16_ST_OPCompl 1_An.Plan.Eval.Régu.Créer Gr=221	0	39	0	77	0	14
17_PF_OPCompl 2_Secndar.Exoto. Gr=154	4	0	73	0	3	0
17_ST_OPCompl 2_Secndar.Exoto. Gr=124	0	6	0	78	0	1

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

Tableau 16. Croisement entre opérations et centration de l'attention de l'attention (co-occurrences Atlas.ti).

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, ce sont plutôt les stagiaires qui mobilisent leur attention sur leur ressenti et le registre de l'opinion.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Voici les corrélations de Pearson afin de corroborer (ou non) la présence d'influence de certaines catégories entre elles. Pour rappel, seule les corrélations significatives sont exposées dans les figures dédiées. Ainsi, les co-occurrences entre la centration de l'attention sur le visible et les opérations de pensée, quelles qu'elles soient ne sont pas du tout significatives, sauf pour les opérations de pensée complexes (1) des stagiaires affichant un coefficient négatif de (-.479). 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 pour laquelle elles ne sont pas présentes dans la figure 12.

Catégories	Centration Attention Visible ST	Centration Attention Invisible PF	Centration Attention Invisible ST
OP complexes 1 PF		.453*	
OP complexes 1 ST	-.479**		.623**
OP complexes 2 PF		.414*	
OP complexes 2 ST			.769**

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

Figure 12. Corrélations de Pearson significatives* et très significatives** entre opérations de pensée et centration de l'attention.

Passons maintenant à la lecture des coefficients ayant une valeur significative. Comme brièvement évoqué ci-dessus, **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.**

Synthèse descriptive en regard des corrélations entre centration de l'attention et opérations

Pour conclure, lorsqu'ils se focalisent sur le visible, les étudiants 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.

5.3.3. Croisements entre savoirs et centration de l'attention

Dans la continuité des apports de Durand (2002) et de Beckers (2007) 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 lorsque la centration de

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

l'attention est focalisée sur le visible. Cette nouvelle analyse permet d'examiner avec quelles catégories de centration d'attention, les connaissances évoquées sont associées.

Le tableau 17 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 11 - 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.

<i>Croisements types de savoirs et centration de l'attention Co-occurrences 30 entretiens</i>	31_PF_ Centration ATT_1-2-3 Visible faire pour faire Gr=173	31_ST_ Centration ATT_1-2-3 Visible faire pour faire Gr=246	32_PF_ Centration ATT_4_5 APPR DEVPT_élèves Gr=256	32_ST_ Centration ATT_4_5 APPR DEVPT_élèves Gr=237	35_PF_ Centration sur ST_ses ressentis opinion Gr=35	35_ST_ Centration sur ST_soi ressentis opinion Gr=114
21_PF_SAE_didactique_objet_objectif_tâche Gr=397	16	0	131	0	1	0
21_ST_SAE_didactique_objet_objectif_tâche Gr=450	0	50	0	133	0	18
22_PF_SPEAca_recherches sciences éducation Gr=280	7	0	83	0	3	0
22_ST_SPEAca_recherches sciences éducation Gr=191	0	8	0	72	0	8
23_PF_SPEInst_référentiel_directives_plan d'études Gr=53	3	0	2	0	3	0
23_ST_SPEInst_référentiel_directives_plan d'études Gr=37	0	3	0	4	0	4
24_PF_SPEPraExp_ressenti_vécu Gr=217	49	0	11	0	10	0
24_ST_SPEPraExp_ressenti_vécu Gr=217	0	84	0	9	0	31

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

Tableau 17. Croisement entre savoirs et centration de l'attention (co-occurrences Atlas.ti).

L'analyse descriptive du tableau 17 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 mentors, la centration sur le visible et les savoirs à enseigner sont faiblement associés (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 mentors (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), le tableau traduit 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 mentors.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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 stagiaires, il existe une faible association entre ce type de centration et les savoirs à enseigner (ST 18).

Les valeurs affichées dans la figure 13 présentent les corrélations ayant une influence très significative. Ainsi, malgré le fait que le tableau 17 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.

Catégories	Centration Attention	Centration Attention	Centration Attention	Centration Attention
	Visible PF	Visible ST	Invisible PF	Invisible 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 13. Corrélations de Pearson entre types de savoirs et centration de l'attention.

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 mentors (.472) et les stagiaires (.544). Il est probable qu'un autre groupe similaire de vingt protagonistes reproduisent le même phénomène, à savoir, que le lien entre centration sur le visible et savoirs issus de l'expérience est très significatif pour les formateurs et les étudiants. Le lien est également très significatif entre centration sur l'invisible et savoirs à enseigner pour les mentors (.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 novices (.576).

Synthèse descriptive en regard des corrélations entre centration de l'attention et savoirs

Ainsi, ces 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 de centration. Enfin, plus la centration de l'attention se porte sur le visible, plus les mentors et les stagiaires mobilisent des savoirs issus de l'expérience et de la pratique.

5.3.4. Croisements entre opérations de pensée et types les postures de tutorat/mentorat

Précédemment nous avons vu l'interdépendance existant entre connaissances et opérations de pensée (Anderson et 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. Nous appuyant sur ce questionnement, le tableau 18 présente l'interdépendance que peuvent générer ces deux catégories entre elles. Comme pour les tableaux précédents, les nombres exposés ci-dessous

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

constituent les co-occurrences issues de toutes les unités de sens codées, croisant opérations de pensée et postures de tutorat. C'est donc Atlas.ti qui a généré ces résultats à partir des codages effectués par la chercheuse. Pour mémoire, la figure 11 illustre également un exemple de co-occurrence entre ces deux catégories.

<i>Croisements OP et postures de tutorat Co-occurrences 30 entretiens</i>	41_PF_Posture tutorat_directif empereur Gr=378	42_PF_Posture _conseilleur_ collègue Gr=211	43_PF_Posture _initiateur_ explicitation Gr=273	44_PF_Posture_ encourageur_ soutien émotionnel Gr=160
12_PF_OP Affecti.Emotion. Gr=104	6	4	3	48
14_PF_OP Simple. Se souvenir. Valider. Appliquer Gr=926	117	45	19	39
15_PF_OP Interm_ Comprendre. Reformuler Gr=583	154	121	80	42
16_PF_OP Compl 1_ An.Plan.Eval.Régu.Créer Gr=317	70	27	136	27
17_PF_OP Compl 2_ Secondar.Exoto. Gr=154	39	18	40	7

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

Tableau 18. Croisement entre opérations et postures de tutorat/mentorat (co-occurrences Atlas.ti).

L'analyse descriptive du tableau 18 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 conseiller-collègue, la majorité des opérations associée à cette catégorie est celle des opérations intermédiaires (121). Néanmoins, 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 intermédiaire présente un nombre de co-occurrences relativement important (80), le même constat peut être fait à propos de la même posture et des opérations complexes 1 qui sont majoritairement convoquées (136). Une quantité non négligeables 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 est intéressant de relever que les opérations 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.

Comme précédemment, les valeurs inscrites dans la figure 14 présentent les corrélations ayant une influence (très) significative. Ainsi, la triangulation avec la formule de corrélation de Pearson indique un coefficient d'influence **significatif entre la posture d'empereur et les opérations intermédiaires (.422) et complexes 1 (.456)**.

<i>Catégories Uniquement Mentors</i>	Posture tutorat directif empereur	Posture tutorat conseilleur collègue	Posture tutorat encourageur soutien émotionnel
OP affectives			.578**
OP intermédiaires	.422*	.625**	
OP complexes 1	.456*		

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

Figure 14. Corrélations de Pearson significatives* et très significatives** entre opérations de pensée et postures de tutorat/mentorat.

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)**. Ainsi, malgré des co-occurrences nombreuses entre la posture d'initiateur et les opérations complexes 1, indiquées dans le tableau 18, le calcul via SPSS indique un coefficient de (.179), qui n'est pas suffisant pour traduire une interdépendance forte entre ces deux catégories.

Synthèse descriptive en regard des corrélations entre postures de tutorat et opérations

Pour conclure, lorsqu'ils endossent une posture d'empereur les mentors ont tendance à mobiliser des opérations intermédiaires et complexes (1) du point de vue de l'analyse. 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.

5.4. Regroupement de profils de mentors et de stagiaires sous forme de clusters

En lien avec la question de recherche « *Quels sont les différents profils de mentors et de stagiaires en regard des catégories d'analyse (opérations, savoirs et postures de tutorat/mentorat) ?* », il paraît intéressant d'examiner s'il existe des regroupements entre les protagonistes. Autrement dit, s'il existe des profils de mentors et des profils d'étudiants, en fonction des catégories d'analyse et des moments dans lesquels les entretiens ont été menés. Pour réaliser ces regroupements, les fréquences de chaque catégorie ont été transformées en Scores Z (écarts-réduits), puisque cette méthode permet de comparer des séries dont l'écart d'occurrences peut être important⁸¹.

En guise de rappel, l'analyse de clusters vise justement le regroupement de profils entre sujets relativement homogènes sur la base de ressemblances et différences pour chaque catégorie sélectionnée (Steinley et Brusco, 2011 ; Genoud, Kappeler et Guillod, 2015). Par exemple, si le coefficient relatif aux quatre types de savoirs au temps 1 est inférieur à la moyenne de tous les savoirs chez certains stagiaires, l'algorithme regroupera les profils correspondant à ce constat dans un même cluster. Evidemment, les calculs effectués par SPSS

⁸¹ Voir la partie méthodologique dédiée à la présentation de cet outil.

sont plus complexes que cette simple explication, mais l'idée est d'associer les profils ayant proportionnellement une pondération semblable pour chaque code. Ainsi, les clusters sont créés en fonction de la pondération du nombre d'occurrences par catégorie (Scores Z). Dernière précision, les clusters étant réalisés pour chaque temps et chaque catégorie, cela génère potentiellement des distributions différentes, dès lors les sujets peuvent changer de profil d'un temps à l'autre, raison pour laquelle, nous avons décidé de retenir les occurrences des temps 1 et 3 uniquement, afin de simplifier l'analyse déjà complexe de clusters. De plus, suite à différents calculs effectués via SPSS pour chaque code, l'option des trois groupes a été retenue. Même si dans certains cas deux auraient suffi. Néanmoins, afin d'éviter d'entrer dans des considérations binaires (avec deux groupes uniquement), il a été décidé de conserver trois clusters pour tous les codes. Dans les grandes lignes, les calculs algorithmiques se sont effectués par types de sujets (mentors ou stagiaires), en fonction des opérations et des types de savoirs mobilisées durant les temps 1 (T1) et 3 (T3). Trois clusters ont aussi pu être générés pour les postures de tutorat/mentorat relatives aux formateurs.

Pour soutenir la lecture des différents graphiques exposés plus loin, chaque figure (15.1. à 17.2.) présentée contient une légende relative aux Scores Z. Ainsi, la lettre N indique le nombre de sujets pris en compte. L'axe vertical des ordonnées constitue l'écart-type ($s = 1$). La valeur « 0 » représentée sur la ligne horizontale (abscisse) traduit la moyenne de chaque catégorie. Cela signifie que si un coefficient indique (1.12), la catégorie est mobilisée de manière plus importante que la moyenne générale du code. A l'inverse, si le coefficient indique une valeur négative, comme (-.49) cela indique que le code est sollicité plus faiblement par le sujet en regard de la moyenne de la catégorie prise en compte. Chaque graphique expose trois « lignes » qui sont nommées « courbes » : une courbe bleue représentant le premier cluster, défini par la lettre A, une courbe orange illustrant le deuxième regroupement, défini par lettre B, puis une courbe grise signalant le troisième groupe, défini par la lettre C.

5.4.1. Analyse descriptive des clusters en fonction des opérations – temps 1

Lors de l'analyse descriptive de clusters, la définition d'une méthode systématique est nécessaire, puisque la composition des groupes peut changer d'une catégorie à l'autre. Dès lors, cette contrainte oblige à rendre visible les distributions obtenues en Scores Z. Ainsi, pour chaque graphique, la distribution des sujets est exposée dans un tableau, grâce au code couleur évoqué lors de la présentation de la figure 5.1. Pour la lecture des figures, les opérations sont inscrites dans chaque colonne sous forme de code. Les caractéristiques de ces catégories étant présentées de manière détaillée dans le cadrage théorique et la méthodologie, elles ne sont pas reprises ici. Pour rappel, voici la liste des codes identifiant les opérations :

- code 12 : opérations affectives et émotionnelles,
- code 14 : opérations de pensée simples,
- code 15 : opérations de pensée intermédiaires,
- code 16 : opérations de pensée complexes 1,
- code 17 : opérations de pensée complexes 2.

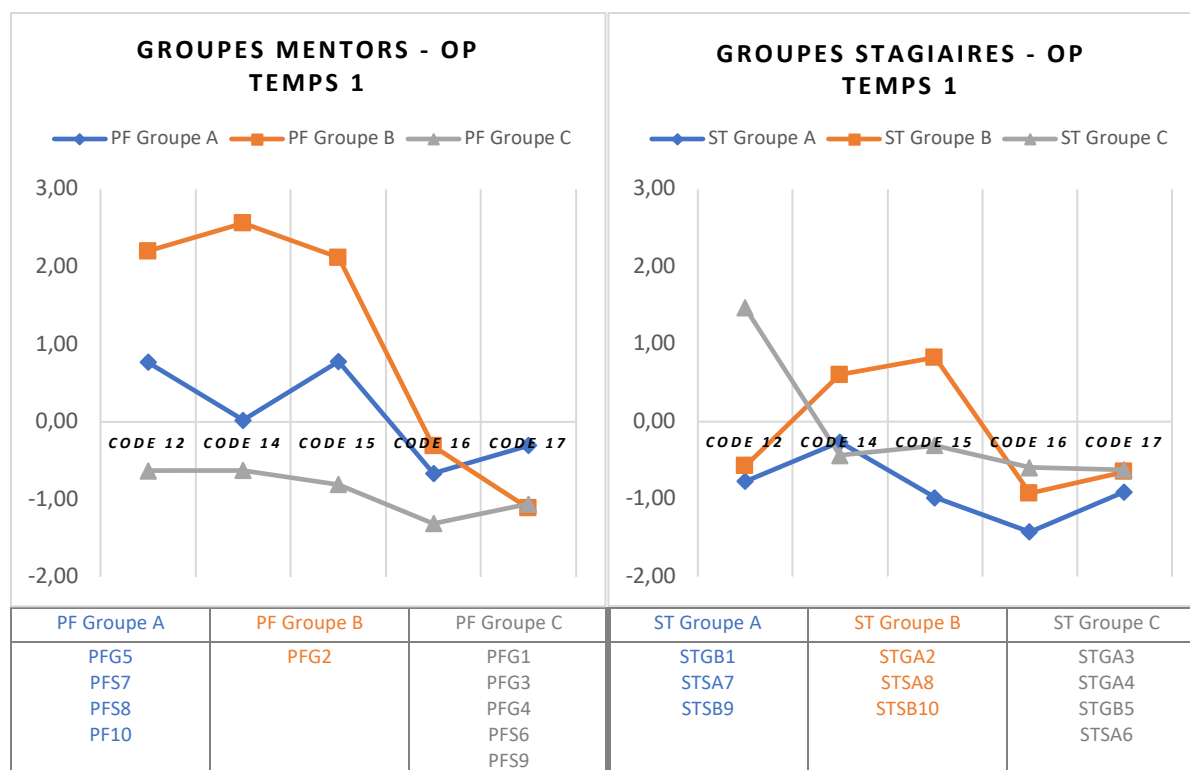


Figure 15.1. Clusters des opérations de pensée relatifs au Temps 1 des dix mentors (PF) en scores Z.

Figure 15.2. Clusters des opérations de pensée relatifs au Temps 1 des dix stagiaires (ST) en scores Z.

Le choix du graphique est identique à celui utilisé pour montrer l'évolution des catégories dans le temps. Cette sélection se justifie pour des raisons de lisibilité. En effet, les histogrammes, habituellement retenus pour ce genre de présentation, rendaient la lecture des résultats encore plus compliquée que celle finalement exposée dans ces lignes. Cependant, les colonnes contenant chaque code signalent les coefficients atteints par catégorie et non une temporalité comme c'est le cas pour les graphiques du chapitre 5.2. Ainsi, les figures 15.1. et 15.2. affichent la pondération (en Scores Z) de la mobilisation des opérations de pensée durant le temps 1 chez les mentors (15.1) et les stagiaires (15.2). Afin de répondre à la première question relative aux clusters⁸², il s'agit de traduire leur cohérence. Dès lors, voici la description de la cohérence sous-jacente constituant chaque groupe :

Figure 15.1 – distribution des opérations de pensée des mentors durant le temps 1

Cluster A regroupe les mentors affichant une mobilisation importante d'opérations affectives et intermédiaires, une utilisation d'opérations simples se situant dans la moyenne, et une faible mobilisation d'opérations complexes.

Cluster B est constitué d'un mentor utilisant de manière importante les opérations affectives, simples et intermédiaires, avec une faible mobilisation d'opérations complexes.

Cluster C regroupe les mentors affichant une mobilisation inférieure à la moyenne de toutes les opérations.

⁸² « Quelles sont les logiques sous-jacentes de ces groupes, quelle est la cohérence constituant ces clusters » (voir chapitre 3)

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Figure 15.2 – distribution des opérations de pensée des stagiaires durant le temps 1

Cluster A regroupe les stagiaires affichant une mobilisation inférieure à la moyenne de toutes les opérations.

Cluster B est constitué des stagiaires utilisant de manière importante les opérations simples et intermédiaires, avec une faible mobilisation d'opérations affectives et complexes.

Cluster C regroupe les stagiaires affichant une mobilisation importante d'opérations affectives et une faible mobilisation d'opérations simples, intermédiaires et complexes.

Examinons de plus près le détail de ces clusters. Concernant la figure 15.1, les formateurs du groupe A sollicitent les opérations affectives et émotionnelles (code 12), ainsi que les intermédiaires (code 15) de manière importante. Les opérations simples (code 14) de ce premier cluster sont mobilisées dans la moyenne. Pour les trois groupes de mentors, les coefficients relatifs aux opérations complexes (codes 16 et 17) indiquent une faible mobilisation de ces catégories, puisque leur sollicitation est inférieure à 0. Prenons maintenant le groupe B. Ce profil étant représenté par un seul sujet, il était important pour la fiabilité des résultats de conserver ce mentor en tant que groupe B⁸³. Ainsi, durant le temps 1, PFG2 sollicite de manière très importante les opérations émotionnelles, simples et intermédiaires, puisque les coefficients concernant ces trois codes se situent à 2 et plus. Enfin, les mentors du groupe C mobilisent prioritairement les opérations affectives, simples et intermédiaires, même si leur utilisation est inférieure à la moyenne de ces catégories.

Du côté des stagiaires (fig. 15.2), durant le temps 1, le groupe A signale une mobilisation inférieure à la moyenne pour les cinq catégories (courbe bleue), néanmoins, les opérations simples et affectives sont priorisées par ce cluster. Les membres du groupe C sollicitent une part importante d'opérations affectives, et mobilisent moins les quatre autres catégories (courbe grise inférieure à la moyenne). Enfin, le groupe B présente une utilisation faible d'opérations affectives et complexes, avec une sollicitation importante d'opérations simples et intermédiaires.

5.4.2. Synthèse par duo : opérations de pensée concernant les échanges issus du temps 1

Dans les clusters issus du premier temps (fig. 15.1 et 15.2), certains duos mobilisent des opérations de manière similaire, alors que d'autres présentent des différences. Ainsi, cette partie expose les éléments analogues et les différences constatés entre mentors et stagiaires.

- **Duos 1 et 9 - temps 1**

Ces deux paires affichent une évolution similaire pour les cinq catégories d'opérations.

- **Duos 3, 4 et 6 - temps 1**

Il existe une tendance analogue pour ces trois duos à propos de quatre catégories : les opérations simples (code 14), les intermédiaires (code 15) et les complexes (codes 16

⁸³ En effet, la spécificité de ce sujet, en particulier pour les opérations de pensée, aurait biaisé les résultats si seulement deux clusters avaient été retenus. Cela aurait pu renforcer une vision dichotomique, peu propice à l'interprétation fine des résultats.

et 17). En effet, ces mentors et stagiaires ont tendance à moins utiliser ces quatre opérations par rapport aux autres sujets. Par contre, les stagiaires utilisent beaucoup plus les opérations affectives que leur formateur.

- **Duo 2 - temps 1**

Concernant ce duo, la mobilisation d'opérations de pensée simples (code 14) et intermédiaires (code 15) suit une tendance semblable. Les opérations complexes (codes 16 et 17) sont également peu utilisées. Par contre, la formatrice mobilise plus d'opérations affectives (code 12) que la stagiaire.

- **Duos 8 et 10 - temps 1**

Les duos 8 et 10 affichent une évolution comparable quant aux opérations intermédiaires (code 15) et complexes (codes 16 et 17). Par contre, la tendance est inversée pour les opérations affectives et simples. Les mentors mobilisent plus d'opérations affectives (code 12) et moins d'opérations simples (code 14) que les stagiaires.

- **Duo 7 - temps 1**

Il existe une similitude entre ces deux sujets à propos de l'évolution des opérations simples (code 14) et complexes (Codes 16 et 17). Cependant, la mentore utilise beaucoup plus d'opérations affectives (code 12) et intermédiaires (code 15) que la stagiaire.

- **Duo 5 - temps 1**

Pour cette paire, les opérations simples et les opérations de pensées complexes (codes 16 et 17) suivent une tendance comparable. De plus, concernant les opérations affectives (code 12) cette catégorie est largement mobilisée par les deux sujets. Par contre, les opérations intermédiaires (code 15) sont plus mobilisées par la formatrice que par la stagiaire.

5.4.3. Analyse descriptive des clusters en fonction des opérations – temps 3

Concernant le temps 3, il s'agit également d'identifier la cohérence sous-jacente des clusters générés par SPSS. Ainsi, examinons les courbes relatives aux opérations du temps 3.

Figure 15.3 – distribution des opérations de pensée des mentors durant le temps 3

***Cluster A** regroupe les mentors affichant une mobilisation importante d'opérations affectives, simples et complexes, avec une plus faible mobilisation d'opérations intermédiaires (en-dessous de la moyenne).*

***Cluster B** est constitué de mentors affichant une diminution de l'utilisation des opérations affectives (en-dessous de la moyenne) et une augmentation des autres opérations, avec une forte mobilisation des opérations complexes 1 et 2.*

***Cluster C** regroupe les mentors affichant une mobilisation inférieure à la moyenne des opérations affectives, simples et intermédiaires, avec une augmentation d'utilisation des opérations complexes bien en-dessus de la moyenne.*

Figure 15.4 – distribution des opérations de pensée des stagiaires durant le temps 3

Cluster A regroupe les stagiaires affichant une mobilisation proche de la moyenne des opérations affectives et simple, et une utilisation inférieure à la moyenne des intermédiaires. Ce groupe présente une augmentation relativement forte des opérations complexes.

Cluster B est constitué des stagiaires utilisant de manière importante les opérations simples, intermédiaires et complexes 1, avec une faible mobilisation d'opérations affectives (en-dessous de la moyenne). Les opérations complexes 2 sont en augmentation puisqu'elles sont utilisées dans une proportion qui dépasse la norme de la catégorie des opérations.

Cluster C regroupe les stagiaires affichant une diminution de mobilisation d'opérations affectives, simples et intermédiaires, avec une augmentation d'utilisation d'opérations complexes.

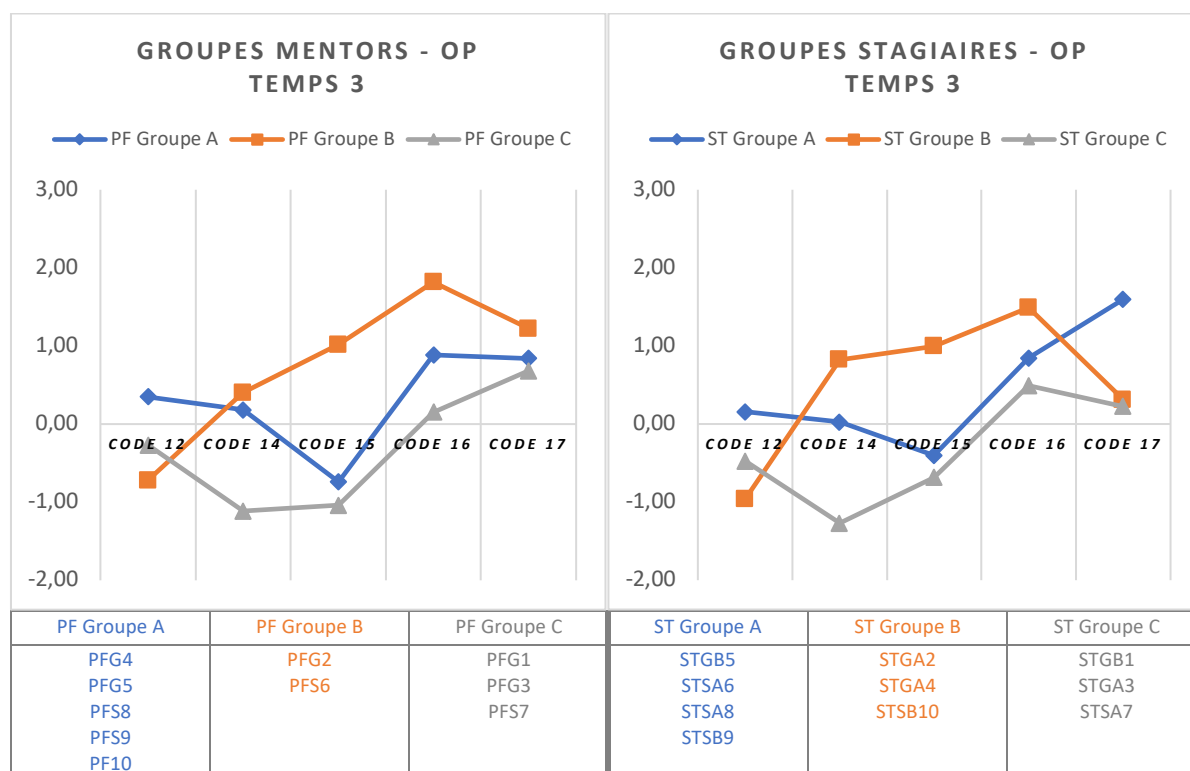


Figure 15.3. Clusters des opérations de pensée relatifs au Temps 3 des dix mentors (PF) en scores Z.

Figure 15.4. Clusters des opérations de pensée relatifs au Temps 3 des dix stagiaires (ST) en scores Z.

Par rapport au premier temps, les distributions sont différentes. Concernant les groupes de mentors issus du temps 3 (fig. 15.3.), les opérations de pensée complexes sont plus mobilisées qu'au temps 1. Cette augmentation est présente pour les trois groupes. Dans cette dernière temporalité, les stagiaires (fig. 15.4) mobilisent également de manière plus importante les opérations de pensée complexes. De plus, d'un point de vue purement visuel, les courbes des stagiaires et mentors issues des clusters A, B et C affichent des tendances analogues.

5.4.4. Synthèse par duo : opérations de pensée concernant les échanges issus du temps 3

Comme pour les premiers entretiens, dans ce temps 3, certains duos mobilisent des opérations identiques, alors que d'autres présentent des différences. Cette partie expose donc les éléments analogues entre mentors et stagiaires, et, le cas échéant, les différences constatées.

- **Duos 5, 8 et 9 - temps 3**

Ces duos affichent une évolution similaire pour les cinq opérations. En effet, stagiaires et mentors mobilisent moyennement les opérations affectives et simples, affichent une diminution quant aux intermédiaires et augmentent la sollicitation des opérations complexes.

- **Duos 1, 3 et 7 - temps 3**

Ces duos présentent une évolution comparable pour les cinq catégories, avec une diminution des opérations affectives, simples et intermédiaires (en-dessous de la moyenne) et une augmentation des opérations complexes.

- **Duo 2 - temps 3**

Les sujets de ce duo suivent une tendance identique pour les cinq opérations, avec une diminution de l'utilisation des opérations affectives et une augmentation relative aux quatre autres opérations, dont un pic pour les opérations de pensée complexes 1.

Au final, seuls les protagonistes issus des **duos 4, 6 et 10** suivent une évolution différente dans ce dernier temps, sauf pour les opérations complexes qui sont également en augmentation chez ces sujets. A ce propos, et par rapport au temps 1, tous les groupes affichent une augmentation d'opérations complexes dans leur dernier entretien issu de temps 3.

5.4.5. Ce que nous enseignent les clusters en regard des opérations des T1 et T3

En regard de la question de recherche traitant des clusters qui pour rappel était formulée ainsi : « *Quels sont les différents profils de mentors et de stagiaires en regard des catégories d'analyse (opérations, savoirs et postures de tutorat/mentorat) ?* », les constats concernant les opérations issues du temps 1 sont synthétisés sous forme de thématiques :

a. Mobilisation peu fréquente des opérations complexes durant le temps 1

De manière générale, dans ce premier temps, et c'est un point commun entre tous les mentors et l'ensemble des stagiaires, peu importe les types de clusters, les opérations complexes sont moins utilisées par les protagonistes.

b. Mobilisation des opérations affectives durant le temps 1

Il est intéressant de relever que cinq mentors (PFG2, PFG5, PFS7, PFS8, PFS10) et quatre stagiaires (STGA3, STGA4, STGB5 et STSA6) mobilisent de manière importante ce type d'opérations dans leur premier entretien. Ainsi, près de la moitié des protagonistes utilisent ces opérations de manière importante.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

c. Influence entre mentors et stagiaires durant le temps 1

Pour les duos 1 et 9, la tendance de la mobilisation des opérations est analogue entre mentors et stagiaires. Le phénomène existe également entre les duos 2, 3, 4 et 6, qui mobilisent quatre opérations de manière semblable. De manière plus ciblée, le duo PFG5 et STGB5 utilise des opérations affectives relativement élevée de façon comparable.

Dans la continuité voici l'évolution des thématiques issue du troisième temps, éclairant la question des « *différents profils de mentors et de stagiaires en regard des opérations* » :

a. Augmentation de la mobilisation des opérations complexes durant le temps 3

De manière générale, dans ce troisième temps, et c'est un point commun entre tous les mentors et l'ensemble des stagiaires, peu importe les types de clusters, les opérations complexes sont plus utilisées par les protagonistes.

b. Diminution de la mobilisation des opérations affectives durant le temps 3

De manière générale, la mobilisation des opérations affectives a tendance à diminuer dans les échanges, néanmoins cette catégorie reste présente dans les entretiens.

c. Influence entre mentor et stagiaires durant le temps 3

Suite aux constats posés ci-dessus à propos des opérations, il semble qu'une influence soit présente entre les opérations convoquées par les mentors et les novices. En effet, les stagiaires 1, 2, 3, 5, 7, 8 et 9 suivent une utilisation analogue d'opérations à celles mobilisées par leur formateur.

d. Aucun lien significatif entre filières et résultats relatifs aux opérations de pensée

A noter, que les duos 1, 2, 3, 5, 7, 8 et 9 sont constitués de quatre mentors enseignant au cycle 1 et trois autres issus du secondaire I. Concernant les étudiants, trois stagiaires travaillent en responsabilité et quatre sont en stage A. Concernant les duos 4, 6 et 10, leurs profils sont également panachés, avec un mentor enseignant au cycle 1 et deux autres au secondaire I, deux stagiaires en stage A, et un en stage B (en responsabilité). Au vu de cette répartition variée des provenances des sujets, nous pouvons affirmer que dans les données analysées (uniquement dix duos), il n'existe aucune influence entre l'appartenance à une filière ou à un type de stage et les opérations mobilisées durant les entretiens.

Les tableaux 19 et 20 ci-après regroupent de manière synthétique les constats exposés ci-dessus. Notons entre les temps 1 et 3, la présence d'une nouvelle thématique relative à la filière d'enseignement des sujets.

Clusters OP • temps 1	Duos
a. Mobilisation des opérations complexes durant le temps 1	peu fréquente Tous
b. Mobilisation des opérations affectives durant le temps 1	Variée
c. Influence entre mentors et stagiaires durant le temps 1	6/10 1/10 (Opérations affectives)

Tableau 19 : Synthèse des résultats relatifs aux clusters concernant les opérations au T1.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Clusters OP • temps 3	Duos
a. Mobilisation des opérations complexes durant le temps 3	augmentation Tous
b. Mobilisation des opérations affectives durant le temps 3	diminution Tous
c. Influence entre mentors et stagiaires durant le temps 3	OP analogues 7/10
d. Liens entre filières et résultats relatifs aux opérations de pensée au T3	Aucun lien Tous

Tableau 20 : Synthèse des résultats relatifs aux clusters concernant les opérations au T3.

5.4.6. Analyse descriptive des clusters en fonction des savoirs – temps 1

Dans cette partie, il s'agit de présenter la description de l'analyse des types de savoirs issus des clusters générés via SPSS. Ainsi, comme pour les opérations, chaque figure indique la distribution des sujets par sous-catégories identifiables par des codes.

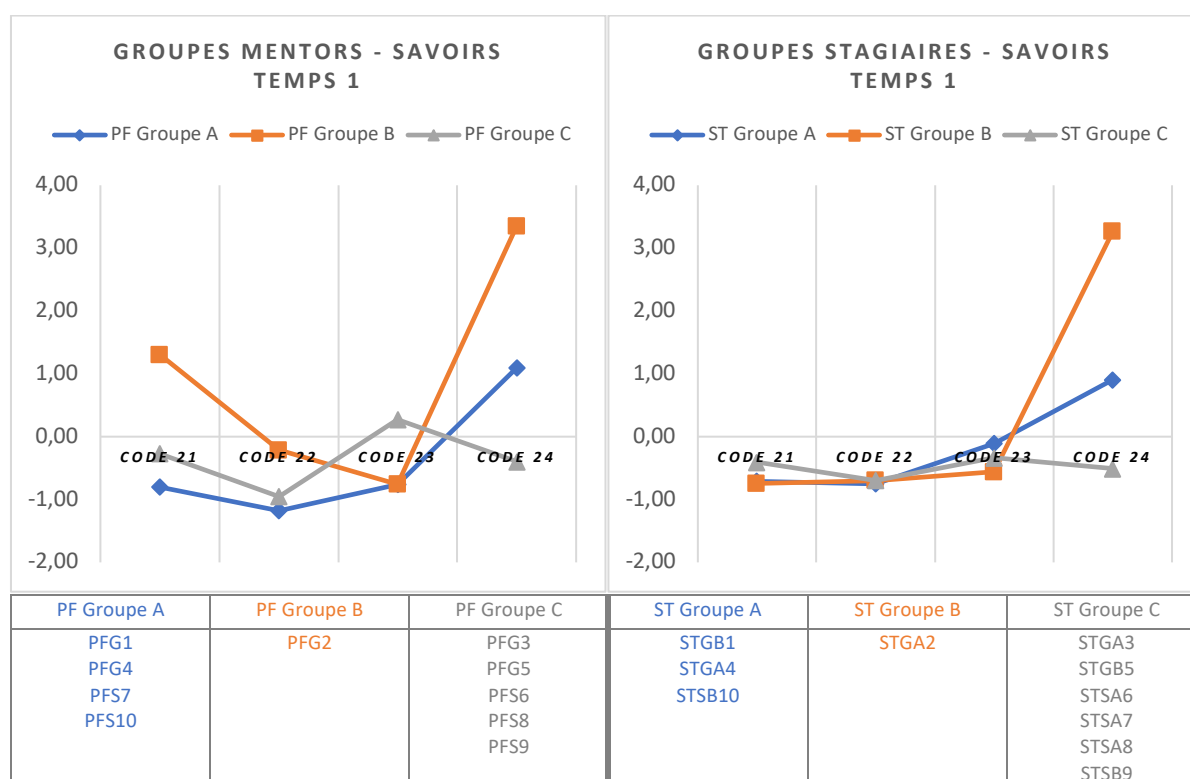


Figure 16.1. Clusters des types de savoirs relatifs au Temps 1 des dix mentors (PF) en scores Z.

Figure 16.2. Clusters des types de savoirs relatifs au Temps 1 des dix stagiaires (ST) en scores Z.

Le tableau sous le graphique précise la répartition des sujets dans chaque cluster, grâce au code couleur. Enfin, les caractéristiques des types de savoirs ayant déjà été présentées dans le cadrage théorique et la méthodologie, elles ne sont pas reprises ici. Pour accompagner la lecture, voici un rappel des codes identifiant chaque type de savoir :

- code 21 : savoir à enseigner,
- code 22 : savoir pour enseigner de référence académique,
- code 23 : savoirs pour enseigner de référence institutionnelle,
- code 24 : savoirs pour enseigner issus de la pratique et de l'expérience.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Les figures ci-dessus illustrent la pondération (en Scores Z) de la mobilisation des savoirs par les mentors (fig. 16.1.) et les stagiaires (fig. 16.2.) durant le temps 1. Comme pour les opérations, une première description générale dédiée à l'identification de la cohérence sous-jacente⁸⁴ des trois clusters débute cette analyse descriptive.

Figure 16.1 – distribution des savoirs évoqués par les mentors durant le temps 1

Cluster A regroupe les mentors affichant une mobilisation en-dessous de la moyenne de cette catégorie pour les savoirs à enseigner, académiques et institutionnels, avec une mobilisation plus importante de savoirs issus de l'expérience et de la pratique.

Cluster B est constitué d'un mentor utilisant de manière importante les savoirs à enseigner et les savoirs issus de l'expérience et de la pratique, avec une faible mobilisation des savoirs académiques et institutionnels (en-dessous de la moyenne).

Cluster C regroupe les mentors affichant une mobilisation inférieure à la moyenne pour les savoirs à enseigner, académiques et issus de l'expérience, avec une utilisation plus importante des savoirs institutionnels (en-dessus de la moyenne).

Figure 16.2 – distribution des savoirs évoqués par les stagiaires durant le temps 1

Cluster A regroupe les stagiaires affichant une mobilisation en-dessous de la moyenne de cette catégorie pour les savoirs à enseigner et académiques, avec une utilisation dans la moyenne des savoirs institutionnels et une mobilisation plus importante de savoirs issus de l'expérience et de la pratique.

Cluster B regroupe un sujet affichant une mobilisation en-dessous de la moyenne de cette catégorie pour les savoirs à enseigner, académiques et institutionnels, avec une mobilisation plus importante de savoirs issus de l'expérience et de la pratique.

Cluster C regroupe les stagiaires affichant une mobilisation inférieure à la moyenne pour les quatre types de savoirs.

Ainsi, pendant leur premier entretien, les mentors du groupe A sollicitent de manière significative les savoirs issus de la pratique et de l'expérience, les trois autres types de savoirs sont peu utilisés (courbe bleue) par rapport à la moyenne de l'ensemble des savoirs. Le cluster B est encore constitué d'un seul sujet, PFG2 affichant un profil particulier. Ce sujet mobilise les savoirs à enseigner (code 21) de manière importante, il utilise de façon encore plus marquée les savoirs issus de l'expérience et de la pratique (code 24) avec un coefficient largement au-dessus de la moyenne inhérente à cette catégorie (+ 3). Les savoirs académiques (code 22) et de référence institutionnelle (code 23) sont moins utilisés (inférieurs à la moyenne). Enfin, concernant le groupe C, les savoirs à enseigner (code 21) et les savoirs de référence institutionnel (code 23) se situent dans la moyenne. Les savoirs académiques et ceux issus de l'expérience sont peu sollicités par les mentors de ce cluster.

Du côté des stagiaires, durant le temps 1 (fig. 16.2.), les trois groupes mobilisent peu les savoirs à enseigner (code 21), les savoirs académiques (code 22) et les savoirs

⁸⁴ Toujours en référence à la question « *Quelles sont les logiques sous-jacentes de ces groupes, quelle est la cohérence constituant ces clusters* » présentée dans le chapitre 3.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

institutionnels (code 23). La mobilisation des savoirs issus de la pratique et de l'expérience (code 24) indiquent des différences marquantes entre les trois clusters. Ainsi, les stagiaires du groupe A les mobilisent de manière importante par rapport à la moyenne (coefficient de 0.91). Le groupe B constitué d'un sujet, les utilise encore plus (coefficient de 3.23), à l'instar de PFG2 d'ailleurs. Enfin, le troisième groupe mobilise moins cette catégorie par rapport aux autres groupes, avec un coefficient indiquant une valeur inférieure à la moyenne.

5.4.7. Synthèse par duo : savoirs concernant les échanges issus du temps 1

Dans ce temps 1, les duos mobilisent des savoirs de manière variée. Cette partie présente donc les éléments analogues entre mentors et stagiaires, ainsi que les différences constatées.

- **Duos 1, 4 et 10 - temps 1**

Ces duos présentent une évolution similaire par rapport aux quatre types de savoirs, avec une mobilisation un peu plus importante des savoirs institutionnels pour les stagiaires.

- **Duos 3, 5, 6, 8 et 9 - temps 1**

Ces duos affichent une évolution similaire par rapport aux quatre types de savoirs. Avec une nuance relative aux savoirs institutionnels, un peu plus utilisés par les mentors que les stagiaires.

- **Duo 2 - temps 1**

Ce duo présente une évolution semblable quant à l'évocation des savoirs académiques, institutionnels et issus de l'expérience, avec une différence importante concernant les savoirs à enseigner fortement mobilisés par la formatrice.

- **Duo 7 - temps 1**

Ce duo affiche une certaine similarité quant à la forme de la courbe concernant la mobilisation des savoirs à enseigner, académiques et institutionnels (en-dessous de la moyenne), leurs coefficients affichent néanmoins des différences. Les coefficients relatifs aux savoirs issus de l'expérience sont également disparates de part et d'autre (en-dessus de la moyenne pour mentor et en-dessous pour stagiaire).

5.4.8. Analyse descriptive des clusters en fonction de savoirs – temps 3

Intéressons-nous maintenant aux savoirs évoqués dans les derniers entretiens. Les figures ci-dessous illustrent la pondération (en Scores Z) de la mobilisation des savoirs par les mentors (fig. 16.3.) et les stagiaires (fig. 16.4.) durant le temps 3.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

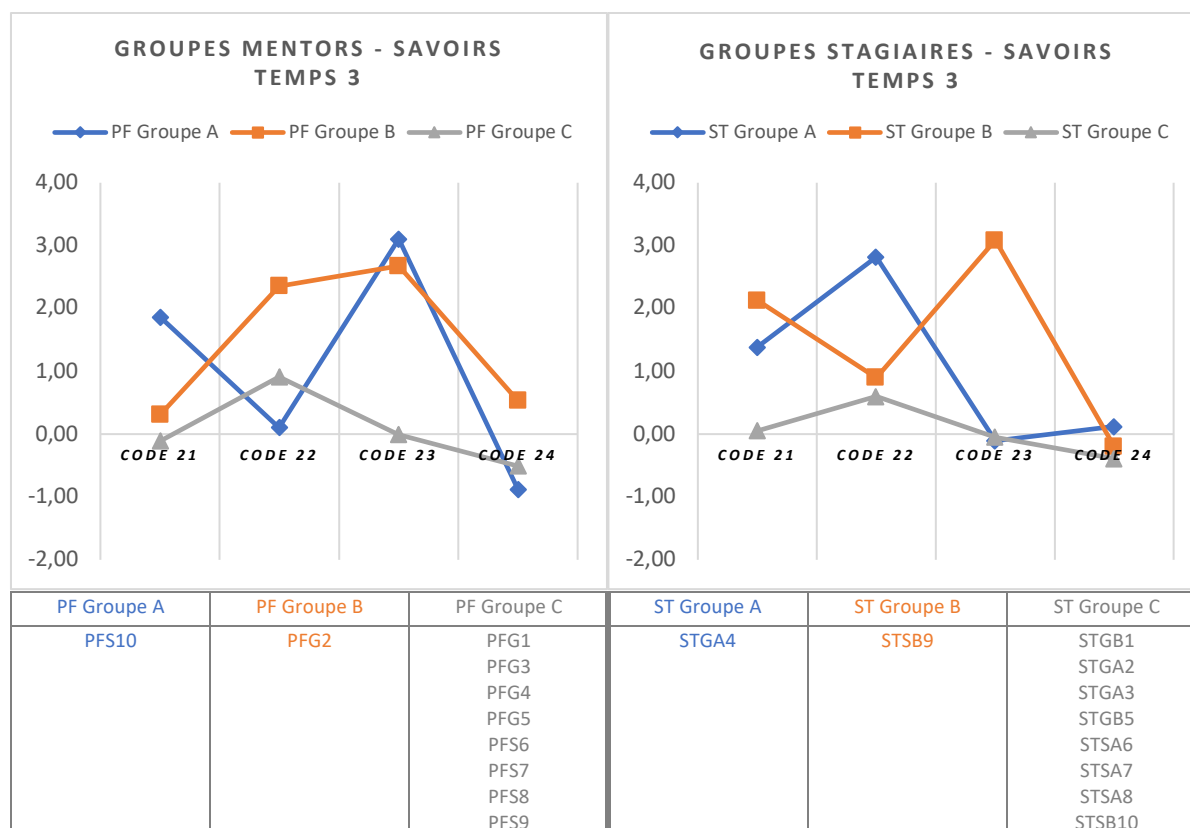


Figure 16.3. Clusters des types de savoirs relatifs au Temps 3 des dix mentors (PF) en scores Z.

Figure 16.4. Clusters des types de savoirs relatifs au Temps 3 des dix stagiaires (ST) en scores Z.

Comme précédemment, cette partie débute par une première description dédiée à l'identification de la cohérence sous-jacente⁸⁵ des trois clusters générés via SPSS.

Figure 16.3 – distribution des savoirs évoqués par les mentors durant le temps 3

Cluster A regroupe un seul mentor affichant une mobilisation importante des savoirs à enseigner et institutionnel, avec une mobilisation dans la moyenne de savoirs académique et une faible évocation des savoirs issus de l'expérience et de la pratique (en-dessous de la moyenne).

Cluster B est constitué d'un mentor utilisant de manière importante les savoirs académiques et institutionnels, avec une mobilisation un peu en-dessus de la moyenne des savoirs à enseigner et ceux issus de l'expérience et de la pratique.

Cluster C regroupe les mentors affichant une mobilisation dans la moyenne des savoirs à enseigner et institutionnel, avec une augmentation de l'utilisation des savoirs académiques et une convocation en-dessous de la moyenne des savoirs issus de l'expérience.

Figure 16.4 – distribution des savoirs évoqués par les stagiaires durant le temps 3

Cluster A regroupe une stagiaire affichant une augmentation de savoirs à enseigner et une mobilisation importante de savoirs académiques (coefficient proche de 3), une convocation dans la moyenne des savoirs institutionnels, avec une mobilisation de savoirs issus de l'expérience et de la pratique un peu au-dessus de la moyenne.

⁸⁵ Toujours en référence à la question « Quelles sont les logiques sous-jacentes de ces groupes, quelle est la cohérence constituant ces clusters » présentée dans le chapitre 3.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Cluster B est constitué d'une stagiaire présentant une augmentation importante de mobilisation de savoirs à enseigner (coefficient de 2.13) et institutionnel (coefficient à plus de 3), avec une augmentation de l'utilisation de savoirs académiques et une convocation en-dessous de la moyenne des savoirs issus de l'expérience et de la pratique.

Cluster C regroupe les stagiaires affichant une mobilisation dans la moyenne des savoirs à enseigner et institutionnel, avec une augmentation de l'utilisation des savoirs académiques et une convocation en-dessous de la moyenne des savoirs issus de l'expérience.

Concernant le temps 3 des mentors (figure 16.3.), huit formateurs sont regroupés dans le troisième cluster, dont les coefficients indiquent une augmentation très significative de l'utilisation des savoirs académiques et une diminution de la mobilisation des savoirs issus de l'expérience et de la pratique. Les autres catégories sont moyennement sollicitées. Concernant le groupe A constitué de PFS10, on constate une augmentation significative de savoirs à enseigner et de savoirs institutionnels. La mobilisation de savoirs académiques se situe dans la moyenne. Enfin, une diminution très significative quant à la catégorie issue de l'expérience est constatée. Le profil de PFG2 (cluster B) affiche une convocation de savoirs à enseigner proche de la moyenne, et une augmentation importante de mobilisation de savoirs académique et institutionnels. Pour terminer, PFG2 diminue la référence aux savoirs issus de l'expérience, mais leur présence reste importante par rapport à la moyenne.

Concernant les stagiaires (fig. 16.4.), huit sujets sont également regroupés dans le cluster C, où il existe une augmentation importante de l'utilisation des savoirs académiques et une diminution des savoirs issus de l'expérience et de la pratique. Concernant les autres catégories, elles se situent dans la moyenne. Le groupe A constitué de STGA4 convoque de manière importante les savoirs à enseigner et académiques. Les deux dernières catégories se logent dans la moyenne. Enfin, le sujet issu du deuxième cluster (courbe orange) indique un mouvement quasi inversé à celui du cluster A, également composé d'un seul sujet. Ainsi, concernant STSB9, la courbe suit une augmentation de la mobilisation des savoirs à enseigner, des savoirs académiques et des savoirs institutionnels. Les savoirs issus de l'expérience affichent une baisse de mobilisation en passant légèrement en-dessous de la moyenne.

5.4.9. Synthèse par duo : savoirs concernant les échanges issus du temps 3

Comme pour le temps précédent, certains duos mobilisent des savoirs de manière variée. Cette partie présente donc les éléments analogues entre mentors et stagiaires, ainsi que les différences constatées.

- **Duo 2 - temps 3**

Les sujets composant ce duo affichent une évolution très différente. En effet, la formatrice utilise de manière importante les savoirs académiques et institutionnels, elle mobilise les savoirs à enseigner et ceux issus de l'expérience un peu en-dessus de la moyenne. Le constat est très différent pour la stagiaire, puisqu'elle mobilise des savoirs à enseigner et institutionnel dans la moyenne, qu'elle utilise des savoirs

académiques un peu en-dessus de la norme et qu'elle diminue l'utilisation de savoirs issus de l'expérience (en-dessous de la moyenne).

- **Duo 4 - temps 3**

Concernant les sujets de ce duo, les savoirs institutionnels présentent une utilisation similaire dans la moyenne. Il existe une augmentation des savoirs académiques chez les deux sujets, mais leurs coefficients présentent une différence : 0.91 pour la formatrice et 2.82 pour la stagiaire. Concernant les savoirs à enseigner la novice les convoque de manière plus importante (coefficient de 1.38) que la mentore, qui elle se situe dans la moyenne. Enfin, concernant les savoirs issus de l'expérience, il existe une différence entre les deux sujets, avec une utilisation en-dessous de la moyenne (-.51) pour la formatrice et dans la norme (0.12) pour l'étudiante.

- **Duo 9 - temps 3**

Ce duo mobilise dans une même proportion les savoirs académiques, c'est-à-dire en augmentation et en-dessus de la moyenne (coefficients de 0.9). Les savoirs issus de la pratique et de l'expérience sont également utilisés de manière semblable un peu en-dessous de la norme. Par contre la mobilisation des deux autres types de savoirs sont convoqués très différemment de part et d'autre. Ainsi les savoirs à enseigner sont évoqués dans la moyenne pour la formatrice et bien au-dessus de la norme pour la stagiaire avec un coefficient à plus de 2. La même tendance est présente pour les savoirs institutionnels.

- **Duo 10 - temps 3**

Les sujets de ce duo mobilisent de manière analogue les savoirs issus de l'expérience, qui sont affichés juste en-dessous de la moyenne. Concernant les savoirs académiques, la tendance entre mentor et stagiaire suit la même évolution, puisque les savoirs académiques évoqués par le duo s'affichent un peu en-dessus de la norme. Par contre la mobilisation des deux autres types de savoirs s'est effectuée très différemment de part et d'autre. Ainsi les savoirs à enseigner sont évoqués de manière importante pour la formatrice (coefficient proche de 2) et proche de la moyenne pour la stagiaire. La même tendance est présente pour les savoirs institutionnels, avec une utilisation très importante pour la mentore affichant un coefficient à plus de 3 et une mobilisation dans la moyenne pour la stagiaire.

- **Duos 1, 3, 5, 6, 7 et 8 - temps 3**

Ces six duos présentent une évolution analogue relative aux quatre types de savoirs. Ainsi, tous convoquent dans la moyenne les savoirs à enseigner et les savoirs institutionnels. Les sujets de ces duos affichent également une tendance comparable quant à l'évolution des savoirs issus de l'expérience, qui viennent se loger en-dessous de la moyenne. Enfin, concernant les savoirs académiques, une augmentation à la moyenne est constatée chez tous les sujets, cependant de manière plus marquée pour les mentors (0.91) que pour les stagiaires (0.61).

5.4.10. Ce que nous enseignent les clusters en regard des savoirs – T1 et T3

En regard de la question de recherche traitant des clusters qui est formulée ainsi : « *Quels sont les différents profils de mentors et de stagiaires en regard des catégories d'analyse (opérations, savoirs et postures de tutorat/mentorat) ?* », il s'agit de considérer les protagonistes en fonction des savoirs mobilisés. Les constats apportés concernant les savoirs issus du temps 1 sont réunis sous forme de thématiques :

a. Faible utilisation des savoirs à enseigner et des savoirs académiques au temps 1

De manière saillante, ce qui ressort des résultats, est en lien avec la faible mobilisation de savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner issus du monde académique et de la recherche. En effet, à l'exception de mentor 2, la mobilisation de ce type de savoirs est inférieure à la moyenne durant les premiers entretiens.

b. Mobilisation des savoirs issus de l'expérience et de la pratique au temps 1

Dans ce premier temps cinq formateurs et quatre stagiaires font référence de manière plus soutenue aux savoirs issus de la pratique et de l'expérience.

c. Mobilisation des savoirs institutionnels au temps 1

Toujours dans ce premier temps, cinq mentors convoquent les savoirs institutionnels légèrement en-dessus de la moyenne, et trois stagiaires convoquent cette catégorie dans la moyenne. Néanmoins et comme évoqué (fig. 6), cette catégorie est globalement peu sollicitée.

d. Influence entre mentor et stagiaires quant aux savoirs durant le temps 1

Suite aux constats relatifs aux savoirs, il semble qu'une certaine influence mutuelle soit présente pour plusieurs duos. En effet, les stagiaires 1, 4 et 10 suivent une utilisation analogue aux quatre types de savoirs mobilisés par leur mentor. Il est également constaté que les mentors 3, 5, 6, 8 et 9 mobilisant peu les savoirs académiques et issus de l'expérience, voient leur stagiaire également moins utiliser ces deux catégories. Enfin, de manière plus particulière, la stagiaire 2 suit la tendance de sa formatrice à propos des savoirs issus de l'expérience et de la pratique, convoqués de manière très importante en regard de la moyenne (coefficient de 3.35 pour la formatrice et de 3.26 pour la stagiaire). Pour neuf duos, il existe donc la présence d'une influence des types de savoirs utilisés par les mentors sur leur stagiaire. Notons également que dans ces entretiens issus du temps 1, c'est toujours le mentor qui débute les échanges, les stagiaires ne posent pas de questions et ne proposent aucune thématique. En effet, ils répondent aux questions posées par les formateurs.

e. Aucun lien significatif entre filières et résultats relatifs aux savoirs au temps 1

A noter, que les duos 1, 4 et 10 sont constitués de sujets issus du cycle 1 et du secondaire I. Et que les duos 3, 5, 6, 8 et 9 comptent deux duos issus du primaire et trois du secondaire. Le duo 2 intervient au cycle 1 et le 7 au secondaire. Ainsi, ici aussi il n'existe aucun lien significatif entre types de savoirs mobilisés et appartenance à une filière d'enseignement.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Dans la continuité, voici les éléments relatifs aux savoirs issus du temps 3, dont l'évolution est traduite sous forme de thématiques.

a. Augmentation de la présence des savoirs académiques au temps 3

Par comparaison avec le premier temps, ce qui ressort des résultats est en lien avec l'augmentation de la mobilisation des savoirs académiques chez tous les sujets.

b. Diminution des savoirs issus de l'expérience et de la pratique au temps 3

Les savoirs issus de l'expérience sont moins utilisés que durant le temps 1.

c. Influence entre mentors et stagiaires quant aux savoirs durant le temps 3

Suite aux constats posés ci-dessus, concernant les savoirs, les stagiaires 1, 3, 5, 6, 7 et 8 suivent une utilisation analogue aux quatre types de savoirs mobilisés par leur mentor. Il est également constaté que les mentors 4, 9 et 10 qui augmentent leur utilisation de savoirs académiques, voient leur stagiaire également utiliser cette catégorie de manière plus importante que durant le temps 1. Seul le duo 2 affiche des résultats très différents entre stagiaire et mentor durant le T3. Pour conclure, il existe une influence importante relative aux quatre types des savoirs mobilisés pour six duos. De plus, trois autres duos affichent une influence importante quant à la mobilisation de la catégorie des savoirs académiques. Et pour un duo, il ne semble pas y avoir d'influence durant ce temps 3 quant aux savoirs mobilisés de part et d'autre. Dans ce dernier temps, ce sont les mentors qui initient les thématiques des échanges, mais en fonction de focales discutées en amont, notamment pour sept duos sur dix. Enfin, comme pour les temps 1, les stagiaires ne posent pas de questions et ne proposent pas de thématiques à discuter, ils répondent aux questions posées par les formateurs.

d. Aucun lien significatif entre filières et résultats relatifs aux savoirs au temps 3

La tendance déjà constatée précédemment confirme qu'il n'existe pas de liens entre la provenance des mentors et des stagiaires par filière ou types de stage sur les savoirs convoqués durant les échanges.

Les tableaux 21 et 22 synthétisent les constats présentés ci-dessus.

Clusters Savoirs • temps 1	Duos
a. Mobilisation des savoirs à enseigner et des savoirs académiques au T1	Faible 9/10
b. Mobilisation des savoirs issus de l'expérience et de la pratique au T1	Tous
c. Influence entre mentor et stagiaires quant aux savoirs mobilisés durant le T1	Variée
d. Lien entre filières et résultats relatifs aux savoirs au T1	Aucun

Tableau 21 : Synthèse des résultats relatifs aux clusters concernant les opérations au T1.

Clusters Savoirs • temps 3	Duos
a. Mobilisation des savoirs académiques au T3	Augmentation Tous
b. Mobilisation des savoirs issus de l'expérience et de la pratique au T3	Diminution Tous
c. Influence entre mentor et stagiaires quant aux savoirs mobilisés durant le T3	9/10
d. Lien entre filières et résultats relatifs aux savoirs au T3	Aucun

Tableau 22 : Synthèse des résultats relatifs aux clusters concernant les opérations au T3.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

5.4.11. Analyse descriptive relative aux clusters postures tutorat/mentorat - temps 1 et 3

Afin de guider le lecteur, voici pour rappel les codes indiquant les quatre postures de tutorat/mentorat : posture d'empereur (code 41), posture conseiller, collègue ou collégiale (code 42), posture initiateur (code 43) et posture de soutien émotionnel (code 44). La figure 17.1. illustre la pondération des postures mobilisées par les mentors durant le temps 1 et la figure 17.2. présente la pondération des postures endossées par les formateurs durant le temps 3. Dans la continuité des catégories précédentes, voici la synthèse des postures endossées par les formateurs.

Figure 17.1. – distribution des postures endossées par les mentors durant le temps 1

Cluster A est constitué d'un mentor utilisant de manière importante la posture d'initiateur (coefficient à plus de 2), avec une plus faible utilisation des autres postures, puisqu'elle sont toutes endossées en-dessous de la moyenne de l'ensemble de cette catégorie.

Cluster B est constitué de trois mentors utilisant de manière importante la posture de collègue et celle de soutien émotionnel (coefficients à plus de 1.5), avec une plus faible utilisation de la posture d'initiateur affichant un coefficient en-dessous de la norme et une mobilisation de la posture d'empereur un peu en-dessus de la moyenne.

Cluster C regroupe les mentors affichant une mobilisation inférieure à la moyenne pour toutes les postures. Néanmoins, ce sont les postures d'empereur et de soutien émotionnel qui sont les plus endossées, suivies de près par la posture de collègue. La posture d'initiateur est la moins convoquée par ce groupe.

Figure 17.2. – distribution des postures de tutorat/mentorat endossées par les mentors durant le temps 3

Cluster A regroupe les mentors affichant une mobilisation inférieure à la moyenne pour les postures d'empereur et de collègue. Les postures d'initiateur et de soutien émotionnel sont utilisées dans la moyenne de cette catégorie (légèrement en-dessus).

Cluster B est constitué d'un mentor utilisant de manière importante les postures d'empereur et d'initiateur, avec une diminution de convocation des postures de conseiller et de soutien émotionnel (en-dessous de la moyenne).

Cluster C est constitué d'un mentor utilisant de manière importante les postures d'empereur et de collègue, avec une diminution de convocation de la posture d'initiateur (en-dessous de la moyenne). La posture de soutien émotionnel est également en augmentation (en-dessus de la norme).

Décrivons maintenant de manière détaillée les clusters du temps 1 (fig. 17.1.). Le groupe A est constitué d'un seul sujet. Ce que la courbe bleue traduit, c'est le fait que les postures d'empereur (code 41), de conseiller (code 42) et de soutien émotionnel (code 44) sont très peu mobilisées en regard de la moyenne dédiée à l'ensemble de cette catégorie. Par ailleurs, le coefficient indiquant la pondération de la posture d'initiateur est important (2.5). Ce tuteur a donc privilégié cette posture dans son premier entretien. Le deuxième groupe rassemble trois mentors dont les coefficients affichent des différences importantes avec les deux autres clusters A et C. Exception faite de la posture d'initiateur, qui comme le groupe C,

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

est mobilisée en-dessous de la moyenne. Toujours pour ce deuxième groupe, la posture d'empereur est utilisée légèrement en-dessus de la norme.

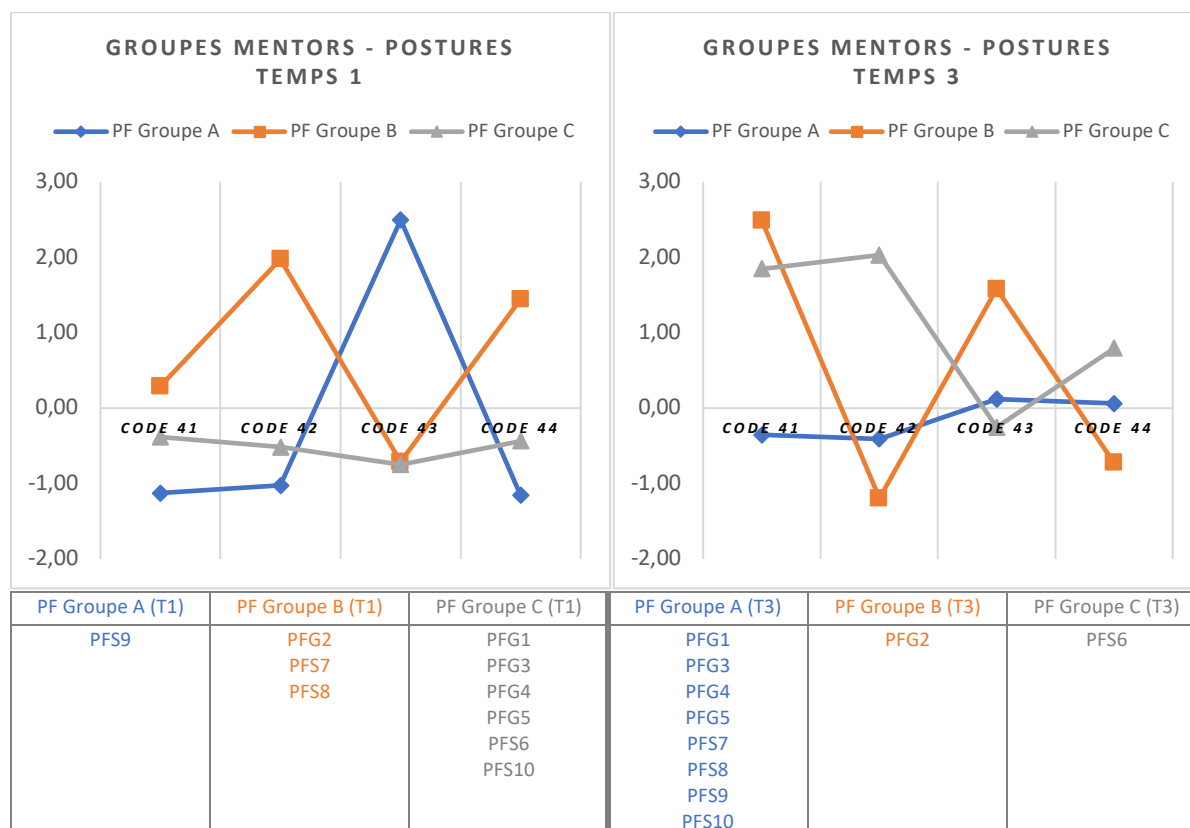


Figure 17.1. Clusters des postures relatifs au Temps 1 des dix mentors (PF) en scores Z.

Figure 17.2. Clusters des postures relatifs au Temps 3 des dix mentors (PF) en scores Z.

Concernant les deux dernières postures, elles sont largement sollicitées par ce groupe, en regard de la moyenne générée par les occurrences de tous les mentors. En effet, la posture de conseiller affiche un coefficient à 2 et celle de soutien émotionnel à 1.41. Enfin, les coefficients du troisième groupe (courbe grise) indiquent tous des sollicitations inférieures à la moyenne des quatre postures. Concernant ce cluster C, les postures d'empereur et de soutien émotionnel sont les plus convoquées par ces mentors, la posture de collègue est également mobilisée, alors que celle d'initiateur est la moins souvent revêtue pour ce groupe durant le temps 1.

Passons maintenant à la description des clusters du temps 3 (fig. 17.2.). Les postures d'empereur (code 41) et de conseiller (code 42) du groupe A affiche un résultat similaire au groupe C du temps 1. Par contre, concernant les postures d'initiateur et de soutien émotionnel, un rapprochement à la moyenne s'affiche. Ce groupe contient dans ses rangs cinq mentors sur six déjà présents dans le groupe C du temps 1, raison de cette comparaison. Le groupe B composé d'un seul sujet affiche des coefficients très contrastés et inversés par rapport au groupe auquel avait été associé PFG2 durant le temps 1. Ainsi, il existe une augmentation importante de la posture d'empereur pour ce sujet, puisque le coefficient affiche une valeur à (2.49). Un constat similaire peut être fait à propos de la posture d'initiateur (1.58). A l'inverse, il semble que la posture de conseiller ait été quelque peu

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

abandonnée, car l'indicateur se situe bien en-dessous de la moyenne (-1.19), il en va de même pour la posture d'encourageur qui n'est plus trop sollicitée (-0.72).

En conclusion, huit tuteurs ont endossé de manière plus importante la posture d'initiateur dans leur dernier entretien, même si la proportion reste relativement proche de la moyenne avec un coefficient à (0.12). Toujours pour ces huit formateurs, la posture de soutien émotionnel est également mobilisée de manière régulière dans ce temps 3. Enfin, il est intéressant de noter que pour ces huit formateurs, la convocation de la posture d'empereur (coefficient de -0.36) reste analogue à la proportion mobilisée durant le temps 1 (coefficient de -0.38), ce constat est également valable pour la posture de collègue.

Arrivée au terme de l'analyse descriptive relative aux clusters en regard des différents codes, la partie suivante apporte quelques pistes quant à la présence d'indices de développement professionnel chez les mentors. Ces éléments sont proposés afin d'éclairer les questions de recherche portant sur cette thématique.

5.5. Traces de développement professionnel chez les mentors

Même si le nombre de mentors de cette étude est limité à dix, il est intéressant de tirer des constats de ce travail d'analyse constitué de milliers de tours de paroles ayant permis la triangulation entre des méthodes qualitatives et quantitatives pour éclairer les questions de recherche. Ainsi, les éléments des parties précédentes ont notamment identifié la présence d'opérations de pensée, de différents types de savoirs, ainsi que de centration de l'attention et de postures mobilisées dans les échanges entre mentors et stagiaires. Les dimensions constituant les clusters ont également été décrites. Enfin, cette recherche rend visible l'interdépendance de catégories entre elles, notamment entre certaines opérations et certains savoirs convoqués.

En regard des constats précédents, cette partie expose à quelles conditions les tuteurs transforment (ou non) des gestes professionnels en stratégies de formation à proposer aux stagiaires et ce qu'ils se sont appropriés durant les MCS. Afin d'étayer les résultats obtenus, des extraits tirés des synthèses de formation rédigées à deux temps différents (fig. 4) sont également mobilisés pour illustrer certaines dimensions. Ainsi, ces synthèses fournissent des indices de développement, notamment au travers de la description des prises de conscience réalisées et des nouvelles pratiques de mentorat comme pistes d'action futures. Notons que seuls les temps 1 et 3 sont pris en compte pour identifier l'évolution du contenu des entretiens correspondant aux moments de l'écriture des synthèses.

5.5.1. Synthèse globale relative aux catégories présentes dans le temps 1

En termes de profils, les résultats tirés des clusters viennent corroborer les constats déjà obtenus dans les triangulations précédentes relatives aux premiers échanges. Ainsi, ces résultats indiquent que durant leurs entretiens initiaux, menés en amont de la mise en œuvre du dispositif MCS, les mentors utilisent majoritairement des opérations affectives, ainsi que

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

des opérations de pensée simples et intermédiaires, les savoirs les plus souvent associés à ces trois catégories d'opérations sont ceux issus de l'expérience, à enseigner et institutionnels. Du côté des stagiaires, le même constat est posé : mobilisation majoritaire d'opérations affectives, simples et intermédiaires, avec une priorisation des savoirs issus de l'expérience, à enseigner et institutionnels. Les analyses mettent également en exergue la centration de l'attention des mentors et des stagiaires majoritairement focalisée sur le visible. A noter que les étudiants posent également leur attention de manière plus marquée sur leur ressenti et leur opinion (fig. 7 et fig. 7.3). Enfin, du côté des postures de tutorat/mentorat, durant ce temps 1, la tendance des mentors est d'endosser majoritairement les postures d'empereur, de soutien émotionnel, puis celle de collègue (fig. 17.1.). Comme évoqué plus haut, les futurs enseignants ont tendance à poursuivre sur la lancée des relances des mentors. Pour terminer, malgré la référence aux savoirs à enseigner, les formateurs sont cantonnés dans la mobilisation d'opérations ne soutenant pas la réflexion des stagiaires. Afin de soutenir le suivi de cette présentation issue du temps 1, le tableau 23 résume ces constats. Ainsi, une croix indique la présence majoritaire de la catégorie, le tiret indique une faible mobilisation.

Synthèse présence catégories • temps 1	Mentors	Stagiaires
Opération affectives	X	X
Opérations simples	X	X
Opérations intermédiaires	X	X
Opérations complexes 1	-	-
Opérations complexes 2	-	-
Savoirs à enseigner	X	X
Savoirs académiques	-	-
Savoirs institutionnels	X	X
Savoirs issus de l'expérience	X	X
Centration attention sur le visible	X	X
Centration attention sur l'invisible	-	-
Centration sur soi / registre opinion	-	X
Posture tutorat/mentorat : empereur, directif	X	
Posture tutorat/mentorat : soutien émotionnel	X	
Posture tutorat/mentorat : collègue	X	
Posture tutorat/mentorat : initiateur, explicitation	-	

Tableau 23 : Synthèse des catégories majoritairement présentes dans le temps 1.

Dans la continuité, les synthèses rédigées par les mentors fournissent des hypothèses quant aux raisons qui les ont poussés - de manière spontanée et non consciente - à mobiliser ce type de catégories dans leur premier entretien. En regard des résultats issus des entretiens initiaux, certaines thématiques émergent de leur synthèse 1, qui constituent des traces de prises de conscience réalisées par les mentors à la fin de la première boucle MCS1. Ainsi, les thématiques issues des premiers textes sont présentées ci-dessous, puis justifiées et explicitées.

Thématiques issues des extraits ayant influencé les mentors durant le temps 1

- A. Entretiens à chaud, guidage et focales dans les discussions
- B. Processus affectifs, rapport à l'expérience et postures de tutorat/mentorat
- C. Conceptions antérieures quant au tutorat et au mentorat

A. Entretiens à chaud, guidage et focales dans les discussions – temps 1

La question des entretiens à chaud pourrait expliquer en partie les constats issus des entretiens menés au temps 1. Pour des raisons logistiques, la majorité des premiers entretiens (8/10) ont été menés directement à la suite de l'observation des stagiaires. Ce fait constitue un élément récurrent relevé dans les synthèses MCS1. En effet, pour des raisons de temps et d'organisation, huit formateurs sur dix ont réalisé leur entretien suite à l'observation d'une leçon. A ce propos, durant l'analyse collective des extraits réalisée dans les séances MCS1, les tuteurs ont exprimé la nécessité d'anticiper les thématiques à discuter durant les échanges, notamment en se donnant le temps de la réflexion au travers d'entretiens menés de manière différée ou « à froid » laissant le temps à chacune des parties de se préparer. Ce point est traduit par les extraits suivants⁸⁶ :

« Avant, mes retours étaient toujours à chaud... Maintenant, je les diffère parfois pour me laisser le temps de méditer le message à faire passer. J'apprends à les faire à froid » (PF1).

« Je prépare les entretiens désormais à l'avance. Ainsi, j'ai constaté que les entretiens à chaud sont moins productifs et ne permettent qu'une petite réflexion. L'entretien à froid me donne la possibilité de réfléchir aux questions que je poserai à la stagiaire pour lui permettre de se former et d'aller vers une autonomie » (PF8).

« J'ai pris conscience qu'il était important de mener des entretiens à froid en ayant fixé le ou les thèmes de l'entretien. (...) Jusqu'alors, ayant eu une stagiaire A, qui était souvent présente, on prenait plutôt des petits moments pour discuter, dans lesquels je lui demandais ce dont elle avait besoin, si elle avait des questions au fur et à mesure » (PF9).

Dans la continuité de cette thématique, les formateurs expliquent que durant ce premier entretien, ils n'ont pas anticipé les focales de discussion, ce qui les pousse à improviser à propos de différentes dimensions abordées de manière aléatoire. Voici quelques extraits tirés des écrits des mentors illustrant ce constat lié à l'absence de focale dans les échanges :

« Lors du premier enregistrement d'entretien avec ma stagiaire, je la laisse parler, évoquer sa leçon, sans avoir orienté au préalable son angle d'attaque via un questionnement précis. J'attends d'elle, sans l'avoir explicité, une analyse de moments significatifs du point de vue de ses apprentissages : relater par exemple des difficultés de gestion de la classe, analyser le déroulement de la leçon sous l'angle des apprentissages des élèves, etc. Je ne lui donne pas de perspective d'analyse (...). Je ne pense pas que mon guidage lui permette de se situer dans un processus cognitif » (PF3).

⁸⁶ Il existe d'autres extraits présents dans les synthèses écrites par les mentors, mais pour la fluidité du texte tous les commentaires ne sont pas retranscrits ici. Dès lors, pour chaque thématique trois extraits issus des synthèses de différents PF sont à chaque fois repris pour illustrer le propos.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

« Cette formation m'a permis de réaliser que je ne centrerais pas mes retours d'observation sur les apprentissages des élèves. Je ne réussissais pas vraiment à m'appuyer sur les outils utilisés et présentés à la HEP ou dans le cadre du CAS prafo. (...) J'utilisais des grilles d'observation lors de mes visites de stage mais avais de la peine à m'en distancier et à me fixer une focale pour l'entretien » (PF5).

« Pendant mes premiers entretiens, il n'y avait pas de trame prédéfinie, ne m'étant pas particulièrement posé la question de comment j'allais les conduire. Je prenais le premier tour de parole et expliquais ce que j'avais vu, relevé, remarqué, en général dans l'ordre chronologique de mes prises de notes, tout en laissant la possibilité au ST de rajouter ce qui lui semblait pertinent » (PF8).

B. Processus affectifs, rapport à l'expérience et postures de tutorat/mentorat – temps 1

Une autre thématique est évoquée par les mentors dans ces premières synthèses. Cette dimension est directement liée aux opérations affectives et à la posture de tutorat/mentorat de soutien émotionnel. En effet, plusieurs d'entre eux expliquent durant les séances collectives de formation MCS1, qu'ils souhaitent soutenir le développement réflexif des stagiaires, mais qu'ils n'y parviennent pas de manière spontanée. Les résultats obtenus pour les entretiens du premier temps corroborent ce constat, puisque les opérations affectives, simples et intermédiaires sont priorisées durant ces échanges initiaux, avec une moindre mobilisation d'opérations complexes. D'ailleurs, dans la littérature ce point est relevé par plusieurs auteurs (Chaliès *et al.*, 2001 ; Crasborn & al, 2008) qui rappellent qu'il ne va pas de soi de stimuler la réflexion des étudiants-stagiaires (Crasborn & al, 2008). Pour illustrer le propos, voici quelques extraits tirés des synthèses écrites par les mentors :

« Je reste trop souvent dans l'affectif ou l'émotionnel. (...) Cette analyse de mon premier entretien m'a aidée à comprendre pourquoi quand la stagiaire enseigne, à la fin de la journée il y a si peu de travail terminé par les élèves » (PF2).

« Mon premier stagiaire n'a pas profité de toutes ces connaissances acquises (durant ma formation MCS), les entretiens étaient « plats » avec des remarques portant essentiellement sur le visible (Durand, 2002) (...). L'énergie des modalités de guidage était alors essentiellement portée sur des processus moteurs et/ou émotionnels » (PF6).

« Je me suis aperçue que je n'avais pas la bonne posture face aux situations que vivait mon stagiaire. Cette analyse m'a aidé à prendre conscience que j'étais beaucoup dans la compassion (...) m'empêchant de le faire réagir face aux problèmes qu'il rencontrait » (PF10).

Dans la figure 15.1, bien que leur utilisation soit inférieure à la moyenne des trois clusters, on constate que le groupe C mobilisent majoritairement les opérations affectives et simples. Ainsi et comme l'évoquent les extraits, la logique implicite de ces premiers entretiens se situe plutôt dans le soutien émotionnel et la compréhension des stagiaires. Même si la

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

mobilisation de ces opérations affectives et intermédiaires reste légitime, elles ne suffisent pas à soutenir la réflexion des futurs enseignants.

Dans la continuité, la question des savoirs est également intéressante à reprendre. En référence à la figure 16.1., la majorité des mentors convoquent principalement des savoirs issus de l'expérience et institutionnels, avec parfois l'utilisation de savoirs à enseigner durant le premier temps, notamment chez PFG2. Ainsi, la logique implicite de ces entretiens initiaux se situe plutôt dans la mobilisation de l'expérience, de la pratique et des savoirs de l'institution, comme le référentiel de compétence ou le plan d'études romand (PER). La mobilisation de ce type de savoir est évidemment importante, cependant, du point de vue vygotkien, il manque la transmission et l'usage des outils scientifiques, relatifs par exemple aux processus d'enseignement-apprentissage. Là encore, le fait de ne pas utiliser ces savoirs ne facilite pas l'articulation de ces outils avec la pratique des stagiaires. Par exemple, le fait de questionner les enjeux liés à « l'invisible » dans l'enseignement ou encore, d'interroger la pertinence des questionnements métacognitifs auprès des élèves, pourrait constituer des thématiques à discuter durant les entretiens. Le risque de ne pas mobiliser ces types de savoirs est d'engendrer un style d'accompagnement pouvant renforcer une forme d'applicationnisme et d'imitation idiosyncratique des pratiques enseignantes des mentors (Fernandez, 2002 ; Martineau, 2011). D'ailleurs PF9 traduit ce risque ainsi :

« Je retiens qu'il faut absolument que je limite les questions pour construire les savoirs des stagiaires, (...) car cela met le stagiaire dans la posture de « répondre pour répondre » et me faire plaisir, (...) quitte à inventer, (...) donc cela le maintient dans le « faire pour faire » selon Clerc & Truffer (2015). De plus, cette manière de faire peut engendrer des malentendus » (PF9).

Cette partie ne serait pas complète sans aborder la thématique des postures. En nous basant sur la figure 17.1., il ressort que les clusters B et C constitués de neuf formateurs, mobilisent majoritairement les postures d'empereur, de soutien émotionnel et de collègue. Seul PF9 priorise la posture d'initiateur, parce que ces échanges ont été menés sous forme d'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011) visant notamment l'évocation des souvenirs de la stagiaire. Ce style d'entretien généralement utilisé par des chercheurs implique entre autres que l'interviewer relance la discussion sous forme de questions ouvertes, afin d'influencer le moins possible l'interviewé. Malgré cette particularité inhérente à PF9, le constat relatif aux opérations mobilisées est identique aux autres mentors, puisqu'il y a convocation majoritaire d'opérations affectives, simples et intermédiaires (fig. 15.1). Par ailleurs, la courbe de la stagiaire (STS9) affiche une tendance similaire (fig. 15.2).

C. Conceptions antérieures quant au tutorat et au mentorat – temps 1

Enfin, un dernier élément issu des synthèses fournit une hypothèse supplémentaire quant aux raisons liées à la prédominance de la présence d'opérations ne stimulant pas la réflexion des stagiaires au temps 1. Il s'agit de la question nodale relative aux conceptions et aux croyances antérieures (Buysse, 2018) quant au tutorat et au mentorat. Comme déjà

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

évoqué précédemment, ces sous-jacents sont généralement non conscients (Buysse, 2018). Néanmoins, dans les bilans rédigés à la suite de la boucle MCS1, il existe des traces de conceptions fournies de manière volontaire par les protagonistes. C'est le cas des extraits suivants :

« J'ai réalisé que je reste trop en surface, je ne devrais pas me contenter des réponses de ma stagiaire mais adopter des phrases de relance pour creuser la question » (PF1).

« La citation de Galilée "On ne peut rien apprendre aux gens. On peut seulement les aider à découvrir qu'ils possèdent déjà en eux tout ce qui est à apprendre" me parle beaucoup et était un moteur dans ma fonction de PF. Laisser parler le stagiaire était donc devenu une habitude, que je trouvais bonne. Après la transcription du premier entretien et son analyse en collectif, je me suis rendue compte du stress de ma stagiaire causé par cette nécessité de s'exprimer » (PF4).

« Tout au début de ma formation, ce qui me semblait être primordial, c'était de m'assurer que mes stagiaires soient bien accueillis, qu'ils se sentent libres de m'utiliser comme personne ressource pour pouvoir expérimenter différentes manières de faire » (PF9).

En creux, ces éléments fournissent des compléments intéressants quant aux raisons qui pousseraient les mentors vers l'utilisation majoritaire d'opérations ne soutenant pas l'analyse, la régulation, l'évaluation ou la secondarisation de la pratique enseignante des stagiaires. Pour PF1, il semble que ce soit l'absence de relances permettant de creuser une thématique ou une question spécifique. Du côté de PF4, la perspective inscrite dans la maïeutique paraît avoir généré du stress chez sa stagiaire, devant impérativement évoquer des éléments durant l'entretien. Enfin, concernant PF9 et en regard de certains apports fournis par De Ketele (2018) notamment celui de « cheminer avec le novice », il semble que la posture d'accompagnement évoquée semble avoir été surgénéralisée. Ces témoignages - dont la liste n'est pas exhaustive – fournissent ainsi des hypothèses quant aux raisons qui auraient généré les résultats obtenus durant ce temps 1.

Dès lors, et au risque de faire sourire le lecteur, ce profil de mentors pourrait être désigné par le qualificatif *mentorwan* en référence à l'univers des films de science-fiction « StarWars » ou « Guerre des étoiles » en français. En effet, dans le contexte de ces longs-métrages⁸⁷, le néologisme *padawan* désigne le niveau encore novice d'un futur *jedi* (guerrier ou chevalier accompli). Cette référence surprendra peut-être le lecteur averti, mais le but étant d'innover en la matière, afin d'éviter des connotations péjoratives, en utilisant par exemples les termes « novice » ou « amateur ». Par ailleurs, comme évoqué dans le cadrage théorique, le substantif « mentor » est lui aussi issu d'une épopée légendaire.

⁸⁷ <https://www.starwars.com/films>

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Ainsi, même si les tuteurs sont des enseignants experts expérimentés, lorsqu'ils se retrouvent en situation d'accompagnement et de guidage, ils ne maîtrisent pas forcément les caractéristiques de « l'expert » au sens vygotkien, liées aux enjeux du tutorat et du mentorat. Pour étayer l'audace de l'insertion d'un néologisme dans ces pages, il est important de relever que les dix mentors participant à cette étude exercent comme praticiennes formatrices et praticiens formateurs depuis plusieurs années (voir tableau 5). Malgré leur expérience en tant que formateurs, les constats relatifs à l'analyse des premiers entretiens existent dans l'ensemble des échanges discursifs issus du temps 1. Dès lors, il a fallu rechercher un terme ne générant pas trop de préjugés en français. Le nouveau mot *mentorwan* semble approprié par son origine récente et moins stéréotypée que ses synonymes (novice, amateur). Peut-être que ce néologisme proposé dans ces pages gagnera en notoriété avec le temps (ou pas...).

En guise de conclusion à propos des relances des mentors au temps 1

Pour conclure, ce n'est pas parce qu'un formateur se situe dans une posture d'initiateur qu'il soutient forcément la réflexion des stagiaires, comme nous avons pu le constater avec les échanges du duo 9. D'un autre côté, PF1 adoptant principalement une posture directive d'empereur tout en soutenant le stagiaire émotionnellement (fig. 17.1.), mobilise majoritairement des savoirs issus de l'expérience (fig. 16.1) et des opérations affectives et simples (fig. 15.1). Du point de vue vygotkien, il est intéressant de noter que ce n'est pas parce que les mentors adoptent une posture directive d'empereur, donc s'inscrivant dans une perspective « transmissive », que les savoirs académiques sont exposés et explicités aux stagiaires sous forme d'activités collaboratives.

L'analyse détaillée des dix duos au temps 1 aboutit au constat que les postures, les opérations et les savoirs mobilisés durant leur premier entretien ne fournissent pas explicitement de soutien aux opérations réflexives complexes des stagiaires. La centration de l'attention majoritairement portée sur le visible dans les premiers temps ne soutient pas non plus le développement des opérations complexes des étudiants. Dans la continuité, elles ne favorisent donc pas l'analyse, l'évaluation, la régulation, la décentration de soi ou encore, l'adoption chez les stagiaires d'une posture de secondarisation au service des apprentissages des élèves. Enfin, les novices rencontrent peu d'occasions de reprendre à leur compte les caractéristiques d'outils académiques ou scientifiques, puisqu'ils sont peu évoqués. Ainsi, les médiations conscientes et volontaires de la part des mentors sont peu présentes durant ce temps.

Pour terminer, la logique constitutive des différents clusters de ce temps initial trouve peut-être une nouvelle hypothèse par l'absence de routine quant à l'analyse d'entretiens du point de vue des savoirs et des opérations de pensée, ainsi que de l'effet des relances sur les stagiaires. En effet, ce travail d'analyse à différents niveaux constituait une première pour les participantes et les participants. Dès lors, les constats relatifs au temps 1 indiqueraient peut-être que les échanges ont maintenu les protagonistes dans le registre premier les empêchant de se décentrer de leur vécu, ce qui pourrait expliquer la convocation majoritaire des savoirs issus de la pratique et de l'expérience.

5.5.2. Synthèse globale relative aux catégories présentes dans le temps 3

En lien avec les résultats tirés des corrélations et des clusters du temps 3, les constats mettent plusieurs changements en lumière. Ces éléments viennent compléter ceux obtenus dans les triangulations effectuées avec les données issues du troisième temps. Ainsi, durant les entretiens menés dans la boucle MCS3, il ressort des corrélations (chapitre 5.3.) et des clusters (chapitre 5.4.) obtenus que les mentors utilisent plus fréquemment des opérations complexes (fig. 10 et 15.3). Les savoirs les plus souvent associés à ces catégories d'opérations sont les savoirs académiques (fig. 10 et 16.3.). Les opérations simples sont également mobilisées de manière importante. Du côté des stagiaires, le même constat est posé : mobilisation plus fréquente d'opérations complexes (fig. 10 et 15.4) en lien avec les savoirs académiques (fig. 10 et 16.4). Simultanément, les protagonistes mobilisent également des savoirs à enseigner en corrélation avec les opérations intermédiaires (fig. 10). Ainsi, durant le dernier temps les protagonistes mobilisent davantage les opérations complexes soutenant l'analyse, l'évaluation ou encore la décentration des stagiaires. Les savoirs académiques sont discutés de manière plus importante dans la majorité des duos. Concernant la centration de l'attention, il y a une focalisation d'attention plus importante des stagiaires sur les apprentissages des élèves (fig. 7.2). Toutefois, il est important de relever que les autres opérations et catégories de savoirs sont toujours mobilisées, mais de manière plus nuancée. Enfin, du côté des postures de tutorat/mentorat issues du temps 3, la tendance de la majorité des mentors est d'endosser l'ensemble des postures, respectivement d'initiateur et de soutien émotionnel, suivies des postures d'empereur et collégiales (fig. 17.2), alors qu'au temps 1 la posture d'initiateur était délaissée par 9 mentors sur 10. Suite à ces constats, la réflexion des stagiaires est soutenue de manière plus importante, notamment par l'apparition dans leur relances d'opérations de pensée complexes, de savoirs académiques et d'une centration posée sur les apprentissages des élèves (dimensions invisibles de l'enseignement).

Pour terminer et afin de soutenir le suivi de cette présentation globale des résultats issus du temps 3, le tableau 24 synthétise les dimensions évoquées au T3. Ainsi, comme pour le tableau précédent (tableau 23) une croix indique la présence majoritaire de la catégorie, le tiret indique une mobilisation peu significative.

Synthèse présence catégories • temps 1	Mentors	Stagiaires
Opération affectives	-	-
Opérations simples	X	X
Opérations intermédiaires	X	X
Opérations complexes 1	X	X
Opérations complexes 2	X	-
Savoirs à enseigner	X	X
Savoirs académiques	X	-
Savoirs institutionnels	-	-
Savoirs issus de l'expérience	-	-
Centration attention sur le visible	-	-
Centration attention sur l'invisible	X	X
Centration sur soi / registre opinion	-	X
Posture tutorat/mentorat : empereur, directif	X	

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Posture tutorat/mentorat : soutien émotionnel	X	
Posture tutorat/mentorat : collègue	X	
Posture tutorat/mentorat : initiateur, explicitation	X	

Tableau 24 : Synthèse des catégories majoritairement présentes dans le temps 3.

5.5.3. Evolution dans le temps des entames d'entretien : du visible à l'invisible

Dans la continuité du développement professionnel des mentors, les différents résultats mettent ainsi en exergue la présence d'une évolution entre les temps 1 et 3, notamment en regard de la mobilisation de nouvelles catégories de savoirs, d'opérations de pensée et de postures de tutorat. Pour illustrer le propos, les premiers tours de parole débutant les entretiens des temps 1, 2 et 3 sont mobilisés dans cette partie. Ces entames ont été choisies parce qu'elles constituent le moment de démarrage des échanges discursifs et sont donc comparables entre elles. Ces introductions traduisent dès le premier tour de parole une partie des changements réalisés au fil du temps, notamment concernant les focales d'attention.

Ces éléments portant sur l'évolution des mentors évoquent également la question de l'influence du dispositif MCS⁸⁸ sur leur développement professionnel. Ainsi, les tableaux 25 à 29 exposent les introductions générées par les formateurs. Néanmoins, toutes les entames ne peuvent être exposées dans ces lignes pour des raisons de fluidité du texte. Cependant celles qui n'auront pas été retenues dans ces pages, sont disponibles dans l'annexe 7. Pour le soutien de la lecture, **les éléments transcrits en orange dans les tableaux 25 à 29, indiquent la présence de gestion émotionnelle, avec par exemple l'utilisation de ressentis ou de focales posées sur le visible, comme la gestion de classe. Les éléments en gras indiquent la présence de centrations posées sur les apprentissages des élèves (invisible), des savoirs académiques (analyse a priori, guidage des élèves, etc) ou des modalités d'organisation de l'entretien.** Afin de rendre encore plus explicite le propos, des extraits choisis issus des synthèses de fin de formation (à la suite de la boucle MCS3) sont présentées à la suite des entames d'entretien pour développer les régulations que les mentors envisageaient de mettre en œuvre au-delà de la formation. Les introductions issues des trois entretiens des mentors 1 et 6 présentées dans les tableaux 25 et 26 indiquent une évolution des focales d'attention. Ce constat est également présent pour les mentors 2, 3, 4, 8 et 9 (cf. annexe 7).

Entames d'entretiens T1 – T2 – T3 de PF1

PF1 (Temps 1) Donc, heu... mardi **t'étais contente** que le Directeur ne vienne pas ?

PF1 (Temps 2) Donc qu'est-ce que tu as observé ..., quelles sont tes **remarques sur la gestion de cette classe** ?

PF1 (Temps 3) Alors, par rapport à cette leçon de mercredi passé, **quel était ton objectif** ?

Extrait issu de la synthèse de fin de formation de PF1

« Avec ma nouvelle stagiaire, je vais faire un contrat de stage plus pointu, plus précis pour que mes attentes soient très claires. Je ciblerai mieux mes objectifs de formation. (...) « challenger » les étudiants et de leur poser des questions difficiles de manière à ce qu'ils doivent chercher des réponses

⁸⁸ Pour mémoire : « Quels sont les **changements que le dispositif MCS génère** en termes de postures, de savoirs, de centration de l'attention ou d'opérations dans le discours des mentors ? A ce sujet, existe-t-il des traces dans les écrits des mentors (synthèse) ou dans les entretiens ? »

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

en posant des questions à la HEP. (...) préparer différemment mes retours de leçons, poser des questions plus ouvertes (...) CHANGER de niveau de discussion lorsque l'affectif ou le ressenti prendra le dessus... d'être capable de revenir au contenu de la leçon... au niveau métacognitif » (PFG1).

Tableau 25. Entames d'entretiens issues des temps de mentor 1 et extrait synthèse finale.

Ainsi, l'introduction de PF1 (tableau 25) relative au T1 focalise l'attention de la stagiaire sur le ressenti ou les dimensions visibles de l'enseignement. Le premier tour de parole du temps 2 focalise explicitement son attention sur la gestion de la classe. Le dernier temps est initié par une focalisation de l'attention de la stagiaire sur les apprentissages des élèves en regard des objectifs visés (en référence aux savoirs à enseigner). Enfin, les dimensions traitées dans la synthèse illustrent les prises de conscience effectuées par PF1. Néanmoins, ce n'est pas parce que ces prises de conscience sont présentes, qu'elles auront été réellement mises en œuvre par la suite. Elles ont cependant le mérite de constituer une trace marquant l'évolution de cette praticienne formatrice au terme de la boucle MCS3.

Entames d'entretiens T1 – T2 – T3 de PF6

PF6 (T1) : Alors, **selon le retour que tu avais pu m'envoyer sur le stage bloc, j'ai lu ce que tu m'avais envoyé, je t'ai répondu que c'était en ordre mais j'aimerais juste que tu puisses mettre en évidence pour toi**, des choses qui ont... heu... (...) positif par rapport aux élèves...

PF6 (T2) : Ok, alors, on revient sur le cours d'hier que tu as fait avec les 10VP2... heu... Première question comme d'habitude, **comment tu as senti ce cours d'hier, points forts, points faibles, problèmes que tu as rencontrés ?**

PF6 (T3) : On revient sur le cours d'hier dont on a parlé la semaine dernière sur la période de sciences (...). **On a parlé à chaud, juste après le cours, on a parlé de ton ressenti (...).** Je **t'avais demandé d'un petit peu analyser ce qu'il s'était passé et ce que tu avais repéré comme problème, (...), ce que tu avais repéré comme chose à améliorer, à pointer.**

Extrait issu de la synthèse de fin de formation de PF6

« La formation a eu le mérite de mettre l'accent sur les points importants à viser avec l'étudiant à savoir qu'en plus de sa posture d'enseignant qui prépare et planifie ses cours, il convient de le forcer à penser son enseignement plus profondément. On peut alors agir en praticien formateur réflexif qui explicite sa propre pratique, notamment par la mobilisation de savoirs théoriques et méthodologiques qui l'oblige à explorer les savoirs vus lors de sa formation initiale. Ainsi, les liens entre la théorie et la pratique parfois difficiles à réaliser malgré l'expérience commencent à apparaître comme évidents ce qui rend les discussions plus riches et orientées vers la gestion des apprentissages plutôt que de la classe » (PF6).

Tableau 26. Entames d'entretiens issues des temps de mentor 6 et extrait synthèse finale.

La première partie de l'introduction de PF6 issue de T1 (tableau 26) débute par une validation d'une activité réalisée par la stagiaire, la suite focalise l'attention sur le registre de l'opinion de la stagiaire par le fait de « mettre en évidence, pour toi, les choses positives pour les élèves ». Dans le T2, PF6 focalise l'attention de la novice sur les éléments positifs et les dimensions à améliorer, ainsi que sur le ressenti de la stagiaire. Le dernier temps est initié par une focalisation de l'attention de la stagiaire sur l'entretien à chaud réalisé la veille et la consigne qui avait été donnée pour l'entretien T3, dont une focale sur les éléments à améliorer. Enfin, les dimensions traitées dans la synthèse montrent les prises de conscience effectuées par la mentore. Néanmoins, comme pour PF1, ce n'est pas parce que ces prises de conscience sont rédigées ici, qu'elles auront été réellement mises en œuvre par la suite.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

5.5.4. Evolution dans le temps des entames d'entretiens : modalités d'échanges (PF10)

Dans la continuité du développement professionnel des mentors, PF10 suit une évolution différente de celle exposée dans la partie précédente. En effet, une autre thématique est présente dans ses introductions, celle de la négociation des modalités des échanges. Ainsi, pour cette formatrice, il s'agit de clarifier la manière avec laquelle le duo échangera. Cette routine présente aux trois temps relève cependant au T1 que cette négociation est basée exclusivement sur le registre de l'opinion du stagiaire : « Comment tu préfères ? ». Les temps 2 et 3 conservent la mobilisation du registre de l'opinion de ST, néanmoins il existe des ajouts relatifs aux types de savoirs (planification, T2) et aux apprentissages des élèves (T3).

Entames d'entretiens T1 – T2 – T3 de PF10

PF10 (T1) : Donc, on peut heu... commencer... (s'interrompt) est-ce que tu veux qu'on prenne les questions dans l'ordre ? Ou bien tu, **comment tu préfères faire ? tu préfères me faire un retour ?**

PF10 (T2) : Alors, différentes choses par rapport à la dernière fois où je suis venue dans ta planification. **Dans ta planification, tu m'as dit que tu voudrais avoir le silence dans ta classe.**

PF10 (T3) : Je t'écoute, est-ce que tu veux commencer toi, **est-ce que tu préfères que je t'interroge à partir des questions qu'on a discuté (portant sur les apprentissages des élèves) ?**

Extrait issu de la synthèse de fin de formation de PF10

« J'arrivais mieux à aider les stagiaires, ainsi qu'à faire le lien entre ce qu'ils apprennent à la HEP et le terrain. Cet acquis m'a permis de me concentrer sur la structure de l'entretien, car l'une de mes faiblesses est de gérer le temps tout en gardant un fil rouge sans m'égarer dans des thématiques qui n'étaient pas prévues. J'ai appris à mettre des focales qui me permettent de ne pas m'égarer ou des relances pour ne pas oublier mon objectif » (PFS10).

Tableau 27. Entames d'entretiens issues des temps de mentor 10 et extrait synthèse finale.

Ainsi, dans le temps 2, PF10 focalise l'attention du stagiaire sur la planification et la gestion de la classe en plus de la négociation des modalités d'échange. Dans le T3, PF10 porte l'attention du stagiaire sur des questions discutées la veille relatives aux apprentissages des élèves, avec toujours la présence de la négociation des modalités d'échange. Enfin, les dimensions traitées dans la synthèse indique l'importance que représente l'anticipation de la structuration de l'entretien pour cette praticienne formatrice, afin de garder en tête son objectif. Comme pour les extraits précédents, ces lignes n'assurent cependant pas qu'un plan d'action à ce sujet ait été mis en place par la suite.

5.5.5. Evolution dans le temps des entames d'entretiens : focale sur le ressenti (PF5)

Toujours dans la continuité de l'évolution des introductions d'entretien, une mentore (PF5) reste sur la dimension émotionnelle dans ses trois entames. Néanmoins, dans chaque tour de parole, des références aux apprentissages de la stagiaire et des élèves sont implicitement posés. Il est intéressant de relever que le début issu du T1 constitue un résumé des éléments observés.

Entames d'entretiens T1 – T2 – T3 de PF5

PF5 (T1) : Alors, ... j'ai un peu dû me creuser la tête pour heu... trouver du négatif, ou des choses à remettre en question. Donc heu... voilà... (rires). **C'est bien, c'est bon signe. Non, j'ai trouvé que ton accueil en retour de récréation était très sympa, comme de taper dans les mains, etc. heu... c'était**

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

une bonne transition avant de se mettre au travail. Après quand t'as introduit le moment de lecture, y a Léa qui a demandé de pouvoir prendre la peluche... Ben t'as montré **que tu savais t'adapter, t'as changé ce qui était prévu, ça t'a pas déstabilisée du tout**, (...) tout bien. (silence) J'ai trouvé que c'était **super clair ta manière de donner tes explications aux 3P et aux 4P**, parce que tu leur as dit clairement : « je vais m'occuper des 4P, les 3P vous pourrez pas poser de questions » et inversement, donc, heu... (silence). Voilà, **t'as prévenu d'avance que ça se passerait comme ça, il y avait un bon cadrage, c'était tout bon**.

PF5 (T2) : Voilà, donc, on revient sur la matinée de mercredi, la **leçon de français** que je suis venu observer. Heu... Donc, heu... tu leur as **d'abord lu un conte**, et puis ensuite **ils ont travaillé eux sur le conte qu'ils avaient choisi par petit groupe**. **Qu'est-ce que t'as... Comment tu t'es sentie, et puis qu'est-ce que t'as pensé du résultat ? Comment ils ont travaillé**, etc.

PF5 (T3-TP1) : Voilà, donc heu on revient sur les **leçons de français** que je suis venu observer mercredi matin. Heu... **quel est ton ressenti alors par rapport à tout ça ?**

Extrait issu de la synthèse de fin de formation de PF10

« Je me rends compte maintenant que dans leurs préparations, les stagiaires fixent très souvent des objectifs d'apprentissage au niveau des processus moteurs ou affectifs et émotionnels mais rarement cognitifs ou métacognitifs, surtout les étudiantes de première ou deuxième année. Mais l'analyse des différents protocoles durant ce semestre me permet de réaliser que moi aussi je reste beaucoup dans ces deux premiers niveaux, c'est à dire au niveau de la gestion de classe mais je ne questionne pas la stagiaire sur ses prises de conscience, son analyse, ... ou alors très rarement » (PFG5).

Tableau 28. Entames d'entretiens issues des temps de mentor 5 et extrait synthèse finale.

Concernant la synthèse finale de cette formatrice, elle traduit sa prise de conscience relative à la focale posée sur des objectifs relevant des opérations affectives et émotionnelles. Elle y note également qu'elle se situe dans un registre émotionnel et fait part implicitement d'une mise en abîme : « l'analyse des différents protocoles durant ce semestre me permet de réaliser que moi aussi (en tant qu'enseignante et en tant que mentor) je reste dans les processus moteurs et affectifs, c'est-à-dire au niveau de la gestion de classe ». Ce témoignage de prise de conscience est intéressant du point de vue de la reproduction d'un style d'enseignement transféré à l'accompagnement et au guidage des stagiaires, élément qui a été relevé dans le cadrage théorique, notamment au travers des travaux de Hoffman *et al.* (2015).

5.5.6. Evolution dans le temps des entames d'entretiens : résumé des observations (PF7)

Enfin, la formatrice 7 (tableau 29) propose une autre forme d'introduction en adoptant le principe du « résumé des événements observés » pour les trois temps. L'introduction de T1 focalise l'attention du stagiaire sur des éléments de gestion de classe (noms des élèves, accueil, rangement matériels).

Entames d'entretiens T1 – T2 – T3 de PF7

PF7 (T1) : Voilà, alors ce groupe 2 pour le travail pratique 3, donc, ça a commencé heu... bon déjà j'ai mis une remarque, **tu connais mieux les noms des élèves que moi hein... Bon y'en a certains, moi j'hésite encore, et toi, non c'est bon, ça fait 5 semaines que t'es là (rires) et tu les sais déjà mieux que moi !** Donc, heu... **ça a démarré comme le précédent, l'accueil, descendre les tabourets, ranger les affaires, enfin, voilà, de mettre les choses en place correctement (...).**

PF7 (T2) : Donc on revient sur le TP de la semaine passée et la fin de la séquence sur **le cardio-vasculaire. Donc, tu m'avais fait un retour écrit sur le TP. J'aurais dû le lire un peu avant peut-**

être... (prends du temps pour lire) oui, donc tu parles du résumé. Donc tu justifies pourquoi tu as fait faire un résumé. C'est une bonne justification, c'est vrai qu'il y a beaucoup de temps qui a passé entre la fin du cours et les vacances. Et le TS quand il arrive. tu as aussi remarqué que l'engagement des élèves n'était pas identique pour tous. Y en a qui ont bien travaillé et d'autres qui ont fait ça à la légère. Certains étaient bien impliqués, et une autre partie qui étaient là, bof, et voyaient pas trop l'intérêt finalement de ce travail. T'as indiqué : « j'ai pourtant insisté à l'oral et à l'écrit qu'il tenait à eux de mettre à profit ce temps, et qu'ils pouvaient continuer ce travail pendant les vacances, et que ceux qui le voulaient pouvaient recevoir un corrigé avant le TS ». **Tu mentionnes "oral et écrit", tu veux dire quoi ici ?**

PF7 (T3) : Ok, donc **je propose de revenir sur la correction**. Donc 30 minutes pour la correction, pis on avait clairement vu que c'était pas assez, heu... donc là **on est dans les objectifs de la tâche en fait**, où tu as pris la main, tu leur a mis les corrigés au tableau, au rétro, pis bon on en avait déjà pas mal discuté (...).

Extrait issu de la synthèse de fin de formation de PF7

« Je limite maintenant mes retours à des périodes que le stagiaire a assurées en entier et, une fois que des focales bien définies se sont imposées par l'évolution du stagiaire ou de la classe, je me concentre uniquement dessus. Par exemple, avec ma stagiaire actuelle, c'est définitivement la gestion de classe et je ne relève pas vraiment le reste, sauf évènement particulier. Pour les autres axes, ma pratique se confirme avec des entretiens avec guide et à froid, avec un travail réflexif demandé au stagiaire en amont» (PF7).

Tableau 29. Entames d'entretiens issues des temps de mentor 7 et extrait synthèse finale.

Durant le temps 2, le stagiaire est interrogé sur un élément de clarification, notamment à propos de l'oral et de l'écrit dans sa planification, PF7 faisant référence à des éléments factuels. Après avoir résumé le déroulement, elle pousse le stagiaire à expliquer la raison de ces choix : « tu veux dire quoi ici ? ». Concernant le T3, PF7 revient également sur un élément de clarification relatif à la manière de réaliser un corrigé collectif en regard des objectifs visés dans la tâche. Ainsi, dans les TP initiaux issus des temps 2 et 3 aucune mention n'est faite au sujet de la gestion de la classe. PF7 se focalise sur les médiations proposées par le stagiaire. Enfin, concernant la synthèse rédigée en fin de processus, PF7 propose des entretiens à froid basé sur un travail réflexif réalisé par l'étudiant. A ce propos, il est intéressant de lire l'introduction du temps 2 (tableau 29), dans lequel elle méta-communique sur le fait qu'elle n'a pas lu le document du stagiaire. Ce point rejoint la question de la possibilité de pouvoir mettre en œuvre les plans d'action découlant des prises de conscience à la suite du dispositif MCS.

Conclusion relative aux entames d'entretiens issues des trois temps

Ces différentes traces fournies par les mentors viennent compléter les résultats de la recherche. Ainsi, ce qui ressort de l'analyse des entames d'entretien, c'est que la majorité des formateurs a modifié les focales d'attention au fil du temps. En effet, dans les derniers temps, sept mentors sur dix focalisent l'attention des stagiaires sur des éléments précis, traitant plus spécialement des apprentissages des élèves, des savoirs académiques ou sur la manière dont les guidages ont été réalisés par les étudiants (PF1, 2, 3, 4, 6, 8 et 9).

Concernant les savoirs académiques, la question de la planification ou encore de l'analyse a priori sont présentes dans plusieurs débuts d'entretiens, notamment suite à des demandes à ce sujet. Ces dimensions ont été discutées durant les activités partagées MCS relatives à l'analyse et au choix d'une thématique. Par ailleurs, les quatre groupes MCS avaient décidé dès la deuxième boucle MCS2 que la thématique des analyses a priori, notamment en

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

regard de l'identification des caractéristiques des objets enseignés et des analyses de tâches proposées aux élèves constituaient un objectif de formation à proposer aux étudiants, car les mentors ont relevé le manque de maîtrise des caractéristiques des concepts à enseigner, que ce soit au primaire ou au secondaire.

Dès lors et comme signalé plus haut, il est intéressant d'articuler ces constats avec l'augmentation de la mobilisation des opérations complexes et des savoirs académiques dans les temps 3. Cette corroboration entre entames d'entretiens et résultats obtenus dans les chapitres 5.2 à 5.5, signalent la présence d'indices montrant que dans le cadre des *Mentoring Conversations Studies*, les mentors développent leurs compétences de tuteur. A ce propos, les praticiennes formatrices et praticiens formateurs sont passés d'un statut de *mentorwan* (temps 1) à celui de *mentor expert* (Chaliès *et al.*, 2009 ; De Simone, 2021) du moins lors de la mise en œuvre de leur troisième entretien et en regard des prises de conscience évoquées dans leur dernière synthèse. Pour terminer, ces éléments fournissent des perspectives intéressantes concernant la question de la formation continue des formateurs accompagnant et guidant des futurs enseignants, dimension qui sera reprise dans le chapitre suivant.

VI. DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats obtenus grâce à la comparaison des entretiens menés aux temps 1 et 3 viennent questionner la fonction de mentor majoritairement endossée sous l'égide du soutien et de l'accompagnement (Dominicé, 2002 ; Paul, 2018 ; De Ketele, 2018). En effet, les constats issus des échanges spontanés mettent en lumière la mise en abîme enseignant/mentor parfois empêchée par la centration de l'attention portée sur le visible, ne facilitant pas la dénaturalisation des gestes enseignants par les mentors. Dans ces entretiens cela se traduit notamment par l'absence de dénaturalisation de gestes professionnels intériorisés au fil des ans, restant au stade de fossile pour reprendre l'expression vygotkienne (1928-31/2015). Ainsi, en regard des constats obtenus, la perspective d'accompagnement soutenant une forme de maïeutique notamment dans le but d'éviter d'imposer des savoirs semble discutable (Boutinet, 2007 ; De Ketele, 2018).

En effet, l'analyse des premiers entretiens mettent en évidence que si l'attention des stagiaires est focalisée sur le visible, ce sont les savoirs issus de la pratique qui sont convoqués de manière très significative (fig. 13). De plus, les opérations complexes d'analyse, de régulation ou d'évaluation sont très faiblement associées à cette focale d'attention (fig. 12). Dès lors, ce constat contredit la perspective de la formation des adultes renforçant implicitement le fait que les novices disposeraient des ressources nécessaires à l'analyse réflexive de leur pratique (De Ketele, 2018). Au contraire, et en regard des résultats exposés dans le chapitre précédent, il semblerait que la mobilisation de la réflexion des étudiants dépende de la capacité des mentors durant les activités collectives à focaliser leur attention de manière volontaire sur les dimensions invisibles de l'enseignement. Pour étayer ce constat et dans la continuité des travaux de Clerc-Georgy (2013), la corrélation relative à la question de la centration de l'attention et des types de savoirs (fig. 13) signale que l'association entre ces catégories est très significative. Cela signifie qu'il existe une interdépendance importante entre centration sur l'invisible, savoirs à enseigner et savoirs académiques. De plus, lorsque la centration de l'attention des étudiants est focalisée sur ces dimensions, ils mobilisent de manière très significative (fig. 12) les opérations complexes d'analyse, d'évaluation, de régulation, de décentration de soi et de secondarisation (opérations complexes 1 et 2).

Du côté des formateurs, l'analyse de leurs relances issues des premiers entretiens montrent qu'ils se cantonnent majoritairement dans une posture d'empereur. Ces éléments sont notamment traduits par la transmission de pistes d'action. Ce constat issu de la présente thèse suit la direction de travaux de recherche présentés dans le cadrage théorique (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987 ; Feiman, 2003 ; Furlong, 2000 ; Chaliès et al., 2009 ; Chaliès, 2016 ; Hudson, 2016). Néanmoins, ce n'est pas le fait de proposer des pistes prêtes à l'emploi qui constitue un risque, mais plutôt l'absence de réflexion autour des raisons qui président aux propositions fournies. A ce sujet, le croisement entre l'analyse des extraits et les témoignages tirés des synthèses apportera des éclairages complémentaires quant aux enjeux visant le soutien de la réflexion des protagonistes.

Dès lors, ce chapitre est organisé en cinq thématiques. La première développe une discussion relative à la prise en compte des dimensions visibles de l'enseignement dans les entretiens spontanés (6.1.). La deuxième entrée traite de la question des éléments invisibles analysés dans les temps 3 (6.2.). La thématique suivante (6.3.) aborde l'appropriation et l'usage des outils relatifs au mentorat. La partie 6.4. traite de l'effet du dispositif MCS en regard de la perspective vygotkienne et enfin, l'effet de la formatrice-chercheuse dans le dispositif MCS termine cette discussion (6.5.).

6.1. De la description du visible dans les entretiens spontanés

Dans la continuité des travaux de Schneuwly (2012) et de Vanhulle (2012), la question des types de savoirs abordés en formation revient sur le devant de la scène dans cette discussion, notamment en regard des focales d'attention des mentors. Comme exposés dans les résultats, les premiers entretiens réalisés génèrent peu de réflexivité au sens de Schneuwly (2012) ou de médiations intériorisées au sens vygotkien (1934/1997). En effet, durant cette temporalité les praticiennes formatrices et praticiens formateurs ne semblent pas être conscients de l'ensemble des outils à disposition pour accompagner et guider leur stagiaire. Ainsi, ils ont tendance à se focaliser sur leurs expériences d'enseignant, leur attention n'est pas explicitement portée sur les apprentissages des élèves, ni sur le soutien d'une posture développant les habiletés d'enseignement (Feiman-Nemser et Buchman, 1987). En effet, les 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). De plus, les constats mettent également en exergue la prédominance de la posture d'empereur dans les échanges initiaux (fig. 8.). Le tableau 30 présente un extrait⁸⁹ typique de ce genre d'échanges (T1) :

27.0 (T1-PF) *[les échanges portent sur les cinq sens] les goûts, les saveurs la démarche, mais vous l'avez obtenu a posteriori 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.*

⁸⁹ Pour illustrer le propos, des échanges issus des temps 1 et 3 d'un même duo sont mobilisés afin de faciliter la comparaison et pour éviter de stigmatiser ce duo alors que ce résultat est généralisé à l'ensemble des protagonistes, le numéro a été supprimé.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

36.0 (T1-ST) humhun

37.0 (T1-PF) Néanmoins, c'est vrai que vous êtes arrivée à ce que vous attendiez comme objectif, c'est à dire qu'il soit capable de reformuler ça (silence). (...)

Tableau 30. Extrait issu d'un duo (temps 1) illustrant la posture directive d'empereur.

Dans ses tours de paroles, 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 par le novice (TP28, 30, 32, 34, 36). En effet, 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. La posture d'empereur illustre plus particulièrement le type de discours non-interactif et d'autorité (Scott et Ametller, 2007). En imposant ainsi la voix de la discipline sans l'expliquer, la réflexion est réalisée à la place du stagiaire. Enfin, selon les apports de Mercer (2004), ce discours se situe entre la dispute et le type cumulatif. En effet, même s'il n'y a pas de conflit ouvert, le formateur propose des pistes de manière directive, sans stimuler la critique ou le débat autour des raisons qui soutiennent certains choix, notamment en référence aux apports de Timperley (2011). Cela génère un effet de cumul d'informations dans les TP33 et TP35 traduit par le monologue du mentor. Une dernière dimension intéressante à relever se situe dans le TP37, lorsque PF rassure le stagiaire sur le fait qu'il a néanmoins atteint l'objectif. Cet adverbe indique la présence d'une posture de soutien venant relativiser ce qui précède.

Ces échanges présentés dans le tableau 30 traduisent les formes de relances typiques des premiers entretiens, dans lesquels le mentor a 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). Comme les résultats l'ont mis en exergue dans le chapitre 5.2., ce type de relances basées essentiellement sur des opérations affectives, simples (affirmer ou restituer) et intermédiaires (expliquer) ne donne pas accès aux processus de pensée des mentors, ni des stagiaires, qui sont cantonnés dans une apparente validation. Les travaux de Hennissen *et al.* (2008) signalent par ailleurs que les temps de parole sont plus longs lorsque le rôle d'empereur est endossé, ce qui est également le cas de cet extrait (TP29). Le tableau 31 illustre le propos au travers d'échanges menés entre mentors durant une séance MCS, exprimant la difficulté à trouver un équilibre entre « faire avec les stagiaires » et « faire à sa place », en particulier dans le tour de parole 4.

PF2 (TP1) : Mais c'est comme tu dis elle n'est pas du tout adaptée au 3P

PF1 (TP2) : Ouai, si elle « crie » tout le temps

F-C (TP3) : Et même avec des secondaires... pas sûre que ça passerait...

PF2 (TP4) : (...) 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 (...)**

Légende : F-C, formatrice-chercheuse / PF, praticiennes formatrices

Tableau 31. Extrait de commentaires issus d'une collective MCS.

Ainsi, la perspective évoquée dans la problématique selon laquelle la pratique serait au centre du développement professionnel des stagiaires semble quelque peu mise à mal par nos résultats issus des premiers entretiens menés de manière spontanée. En effet, même si le fait d'intervenir dans les classes est nécessaire, cela ne suffit pas à développer la réflexion des étudiants. 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, il semble que le développement réflexif de l'enseignement passe par un changement de focale d'attention sur des savoirs à enseigner et académiques (fig. 13). Si durant une activité collective les formateurs ne guident pas les stagiaires à identifier les enjeux liés aux caractéristiques des savoirs et objectifs visés, il n'est pas aisé pour les étudiants de prendre conscience des éléments sous-jacents aux situations d'enseignement-apprentissage. Comme évoqué dans la problématique et le cadrage théorique, il est impossible pour les stagiaires de décortiquer les éléments qui se déroulent sous leurs yeux, puisqu'ils manquent de repères (Baudrit, 2011) et d'outils pour identifier les types de savoirs utilisés, ainsi que les éléments invisibles de l'enseignement.

Par ailleurs et comme évoqué, lorsque les mentors focalisent leur attention sur le visible ce sont les savoirs issus de la pratique qui émergent majoritairement (fig. 13). Le fait de développer un regard critique quant à l'efficacité de son enseignement (Furlong, 2000) semble difficile à réaliser si la mobilisation majoritaire de savoirs est issue de la pratique. Dans ce contexte, les contenus discutés durant le temps 1 se situe plutôt dans la description des éléments réalisés. Par conséquent, dans ces premiers échanges, il n'y a pas vraiment de dénaturalisation, ni de dépliage de pensée conscient et volontaire des gestes enseignants par les mentors.

Dès lors, comment faire évoluer les conceptions à propos des enjeux relatifs à l'expérience des mentors puisqu'il semble que le fait d'être expérimenté ne suffise pas à générer de la réflexion dans les entretiens entre mentor et stagiaire ? En effet, ce n'est pas parce que les formateurs doivent organiser des feedbacks qu'ils génèrent la mobilisation de la réflexion chez les novices. Par ailleurs, les types de discours mobilisés dans les temps 1 semblent empêcher dans les échanges le type exploratoire (Mercer, 2004) basé sur des critiques constructives, reprenant notamment les caractéristiques de la posture d'initiateur qui est rarement endossée dans ce temps initial. Ainsi, peu de relances questionne les raisons qui président les choix des protagonistes (Timperley, 2011).

A ces dimensions viennent s'ajouter les attitudes des étudiants qui dans ces premiers entretiens adhèrent majoritairement 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 novices, ne les encouragerait pas à se positionner différemment vis-à-vis des remarques et suggestions apportées par leur mentor. Néanmoins, cette difficulté à ouvertement

questionner les propositions des formateurs semble partagée par les futurs enseignants 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 relatives notamment aux enjeux de certification du stage pratique apportent une piste supplémentaire, attribuant aux mentors un rôle d'évaluateur du stage, qui accentuerait la difficulté des étudiants vaudois à les questionner. Ce point vient interroger la cohérence de la perspective institutionnelle vaudoise s'appuyant sur le postulat de la formation des adultes reposant notamment sur la posture d'accompagnement selon Boutinet (2007). Perspective proposant prioritairement une relation égalitaire et de soutien, malgré le rapport hiérarchique existant. Cependant, force est de constater que dans ces premiers entretiens, les stagiaires affichent une posture plutôt soumise et asymétrique vis-à-vis des relances des mentors.

6.2. Dimensions invisibles de l'enseignement dans le temps 3

Si dans le premier temps les échanges mobilisent peu les outils soutenant la réflexion des stagiaires, dans les derniers entretiens le contenu des relances des formateurs évolue. En effet, dans le temps 3, l'utilisation des opérations émotionnelles diminue simultanément avec la réduction des savoirs issus de la pratique et de l'expérience. L'utilisation des savoirs à enseigner et des savoirs académiques augmente conjointement avec la mobilisation d'opérations intermédiaires et complexes. Ainsi, durant le temps 3, les mentors semblent avoir pris conscience d'un ensemble d'outils (Schneuwly, 2012) inhérent aux postures de tutorat/mentorat, notamment en tenant compte des semestres de formation (Timperley, 2011). Ils focalisent explicitement l'attention des étudiants sur les apprentissages des élèves, qui semblent soutenir une posture développant les habiletés d'enseignement (Feiman-Nemser et Buchman, 1987). Enfin, ils se distancient volontairement de leur casquette enseignante, pour endosser celle de mentor en parvenant mieux à « déplier » leur pensée d'enseignant 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 mentors, par exemple, l'identification des processus d'apprentissage à entraîner dans les activités proposées aux élèves. Ainsi, la majorité des formateurs guident et accompagnent les stagiaires de manière ciblée rendant accessible des gestes professionnels qui n'étaient pas encore appréhendables de manière autonome par le novice (Barth, 2015).

Les formateurs semblent également avoir pris conscience des médiations à proposer dans les activités collaboratives avec leur stagiaire, en vue de les accompagner et de les guider vers un usage autonome de ces caractéristiques se traduisant par l'intériorisation des médiations (Vygotski, 1934/1997). Dans la continuité, l'effet constaté sur les novices se transpose par une focalisation de leur attention sur les apprentissages des élèves, notamment par la convocation d'opérations exotopiques dans leur discours. Ce constat est à articuler avec le changement des contenus présents dans les relances proposées par les mentors,

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

notamment en regard des résultats 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 opérations complexes augmentent le soutien de la réflexion des stagiaires. Pour illustrer le propos, voici trois extraits empruntés à différents duos. Pour le soutien de la lecture, les éléments en gras traduisent la présence de savoirs. Les éléments soulignés constituent des éléments relatifs au soutien émotionnel des stagiaires.

Ainsi, le tableau 32 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 qui synthétise les caractéristiques identifiées au TP8 (différenciation). Les 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).

08.0 (T3-ST1) *Alors, oui, c'est vrai, c'est un groupe de faible lecteur, donc heu... **je voulais qu'ils partent de l'image et qu'ils essaient d'extraire les informations et qu'ils parlent de la prairie aussi, mais en partant de l'image, et 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.***

09.0 (T3-PF1) *Alors, bravo, ça c'est chouette de faire de la **différenciation.***

10.0 (T3-ST1) *Oui, c'est vrai **que ça me semblait complètement inutile de leur donner le même texte que les autres.** (silence) Au début de ma leçon, j'avais pensé aussi de **modéliser, pour qu'ils voient aussi ce que j'attends d'eux. Donc, moi j'avais aussi préparé une thématique, 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) *Oui, ça c'est bien (...) **est-ce que tu as pris un moment pour vérifier ton objectif ?***

12.0 (T3-ST1) *(silence) alors la **vérification s'est faite à travers la présentation de chaque groupe, qui est venu et j'ai vu que chaque groupe a bien recherché trois informations. Ils ont tous présenté trois informations.** (...)*

13.0 (T3-PF1) *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.***

14.0 (T3-ST1) *Oui c'est vrai, (...) **c'était une bonne leçon, je trouve qu'ils ont appris quelque chose.***

Tableau 32. Extrait issu du duo 1 illustrant le type d'échanges durant le temps 3.

L'extrait suivant (tableau 33) 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 montrent qu'elle adopte une perspective exotopique, liée à la gestion des erreurs en regard de la question posée par la formatrice au TP31.

31.0 (T3-PF7) *Si par exemple... je reprends la leçon là, de la semaine dernière (...) **Dans les exercices, peu importe lequel et qu'il y a un élève qui répond heu.. de manière incorrecte.... Ok ?***

36.0 (T3-ST7) *Humhun.*

37.0 (T3-PF7) *Heu... on a souvent tendance à passer à un autre élève qui va donner la bonne réponse, **mais du coup l'élève qui a répondu de manière incorrecte tu te dis quoi ?***

38.0 (T3-ST7) *Ben soit, avant de passer à un autre élève pour avancer, dans les corrections, je lui demande, **"ah oui, mais comment est-ce que tu fais pour arriver à cette réponse ?"***

39.0 (T3-PF7) *Humhun...*

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

40.0 (T3-ST7) Heu... et du coup, **"comment tu pourrais faire" enfin "qu'est-ce qu'il faudrait mettre en oeuvre pour que tu trouves la bonne réponse et pas celle que tu viens de donner?"**
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) Quai, très bien...
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) Ouai, mais je trouve bien l'idée quand tu étais partie sur l'exercice d'introduction, et après ben, avec l'exercice d'introduction, on peut pas vraiment se rendre compte s'ils ont compris ou pas. Donc heu... voilà tu les lances direct dans les exercices donc heu... je trouve que c'est aussi un bon moyen aussi de passer dans les rangs de ramasser le dossier, de voir où chacun en est (...).

Tableau 33. Extrait issu du duo 7 illustrant le type d'échanges durant le temps 3.

Dans l'extrait présenté dans le tableau 34, 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 perspective 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 visiblement pas le cas, 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.

19.0 (T3-PF9) **Qu'est-ce qui manque éventuellement ? Ou pas... Qu'est-ce qu'y 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) ?**
20.0 (T3-ST3) Alors, ce qui a été... enfin (silence) ce qui a moins bien fonctionné en fait, **c'est que j'ai voulu donner toutes les consignes au début pour les différents exercices**
21.0 (T3-PF9) humhun...
22.0 (T3-ST9) ... en me disant que « *comme ça ils pourront avancer chacun à leur rythme, sans que j'aie besoin de leur réexpliquer* ». Et en fait, **je me suis rendu compte que c'était pas forcément une bonne idée, parce que c'était trop long....**
23.0 (T3-PF9) Humhun...
24.0 (T3-ST9) Et qu'il aurait fallu segmenter, donner la consigne pour l'exercice 1, les laisser faire, leur donner un temps imparti,
25.0 (T3-PF9) Humhun...

Tableau 34. Extrait issu du duo 9 illustrant le type d'échanges durant le temps 3.

Ainsi, dans ces extraits, les relances des mentors focalisent l'attention des étudiants sur des éléments spécifiques relatifs à l'effet de la pratique sur les apprentissages des élèves. Cette dimension génère la présence d'opérations complexes, comme l'analyse, l'évaluation ou l'autorégulation. Par ailleurs, les focales semblent induire la référence à différents types de savoirs dans les échanges, notamment à enseigner et académiques. De plus, dans cet extrait, les validations émanent majoritairement du discours du mentor.

De manière générale, il semble que dans les temps 3, les mentors identifient mieux les différentes casquettes entre les gestes automatisés de l'enseignant et les postures de tutorat/mentorat relatives aux dimensions évoquées. Ces constats issus du tableau 34 sont typiques des éléments présents dans les entretiens menés au temps 3. En effet, dans les temps

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

1, ce sont les mentors qui décrivent, expliquent et présentent les éléments et les stagiaires qui valident. Alors que dans les temps 3, les étudiants sont également actifs, ils expliquent, évaluent et adoptent la perspective des élèves. Selon les apports de Scott et Ametller (2007), ces échanges s'inscrivent de manière plus récurrente dans des dimensions interactives, croisées avec un discours dialogique ou d'autorité en fonction des thématiques abordées. Enfin, les types de discours (Mercer, 2004) présents dans ces troisièmes entretiens tendent vers le type cumulatif à certains moments (tableau 32, TP12 et 13) et exploratoire à d'autres (tableau 32, TP10 et 11). Ainsi, la présence de toutes ces dimensions dans les échanges entre mentors et stagiaires relatives aux dimensions invisibles de l'enseignement traduit l'existence d'un effet de formation entre les temps 1 et 3.

En regard de ce qui vient d'être évoqué, il semble qu'il soit possible d'intervenir en formation pour développer les postures de tutorat ou pour soutenir un changement de focale d'attention. Cependant, comme évoqué dans la problématique, la question de la formation continue des mentors rencontre des obstacles et les enjeux qui influencent cette fonction se révèlent importants, comme le fait de pouvoir formuler des objectifs explicites aux stagiaires (Hudson *et al.*, 2016) sans les confondre avec les objectifs d'apprentissage destinés aux élèves (De Simone, 2016). Dans cette perspective, la formation continue permet de fournir des occasions pour développer des connaissances et suspendre l'action pour un temps au service de la réflexion (Beckers, 2007). Cependant, les dix mentors engagés dans la présente recherche étaient en possession du CAS PraFo vaudois et malgré cela, lorsqu'ils ont mené leur premier entretien de manière spontanée les protagonistes sont restés sur des dimensions ne favorisant pas spécialement la réflexion des stagiaires. Ce constat interroge sur la suite à donner après l'obtention du CAS en termes de dispositifs de formation continue destinés aux mentors certifiés vaudois... Dans la continuité, la prochaine partie développe les spécificités de l'évolution des pratiques de mentorat dans le cadre des quatre groupes MCS.

6.3. Appropriation et usage d'outils relatifs au mentorat

Dans cette étude, et comme évoqué notamment dans la méthodologie, le dispositif MCS fournit plusieurs possibilités de générer des traces de pratiques d'accompagnement et de guidage proposées par les mentors. Ainsi, les entretiens au fil du temps montrent des effets de formation du côté des praticiennes formatrices et de praticiens formateurs, notamment en regard des entames d'entretien. Les synthèses rédigées à deux moments distincts contiennent aussi des indices. Du côté des stagiaires, des traces de développement sont également présentes au travers des relances issues des derniers entretiens. Cependant, dans cette partie, ce sont les spécificités des mentors qui sont prioritairement considérées.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Dimensions (évolution T1-T3)	Spécificités issues des temps 1	Spécificités issues des temps 3
Mener des entretiens	Entretiens à chaud Entretien mené spontanément sans préparation particulière	Entretiens à froid Changements dans l'organisation des entretiens → anticipation Objectifs de formation en fonction des semestres de formation
Conceptions et croyances tutorat/mentorat	Focalisées sur le soutien émotionnel Perspective d'accompagnement	Focalisées sur le soutien émotionnel et sur le développement réflexif des stagiaires Perspective d'accompagnement et de guidage Demande aux stagiaires de rédaction de compte-rendu des entretiens
Mise en abîme des fonctions	Rapport à l'expérience et à la pratique enseignante des mentors présent dans les échanges Expert enseignant Mentor expérimenté « mentorwan »	De la gestion de la classe aux apprentissages des élèves Prises de conscience des deux casquettes Dénaturaliser les gestes et déplier sa pensée d'enseignant Expert enseignant vers l'expertise de mentor
Centration attention	Dimensions visibles	Dimensions invisibles focales sur les apprentissages des élèves, dans une moindre mesure dimensions visibles.
Savoirs	Mobilisation majoritaire des savoirs à enseigner et issus de l'expérience	Mobilisation des savoirs académiques, à enseigner, et dans une moindre mesure ceux issus de l'expérience, et encore plus faiblement les savoirs institutionnels.
Opérations	Affectives Simples Intermédiaires	Simples Intermédiaires Complexes 1 Complexes 2 Dans une moindre mesure : Affectives
Postures de tutorat/mentorat	Empereur Conseil-collègue Soutien	Empereur Conseil-collègue Soutien Initiateur

Tableau 35. Evolution des dimensions relatives au tutorat/mentorat entre les temps 1 et 3 (entretiens et synthèses).

Le tableau 35 expose l'évolution des dimensions présentes dans l'accompagnement et le guidage des mentors durant les temps 1 et 3. Cette évolution de l'usage des outils au fil du temps est directement issue des constats relatifs aux quatre groupe MCS ayant participé à la présente recherche. Pour résumer, 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. Ainsi, dans la continuité de la littérature⁹⁰, l'analyse de ces premiers échanges démontrent que les conceptions spontanées du travail de tuteur et de mentor s'appuient

⁹⁰ Notamment, Feiman-Nemser & Buchmann, 1987 ; Pajak, 2001 ; Orland-Barack, 2006 ; Boudreau, 2005 ; Hennissen *et al.*, 2008 ; Chaliès et al, 2009 ; Baudrit, 2011 ; Timperley, 2011 ; Chaliès, 2016 ; etc.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

majoritairement sur une logique d'aide, de soutien émotionnel et d'accompagnement, se basant sur l'expérience enseignante des praticiennes formatrices et des praticiens formateurs. Ces constats rejoignent ceux exposés dans la problématique et le cadrage théoriques (Chaliès et al., 2009 ; Baudrit, 2011 ; Hudson, 2015). La colonne de droite du tableau 35 illustre l'évolution de la mobilisation et de l'usage d'outils complémentaires dans les derniers entretiens. Ils sont menés à froid, des focales sont fournies en amont pour anticiper les échanges et la posture d'initiateur est endossée de manière récurrente. Le fait de fournir volontairement des focales d'attention soutient également les mentors à anticiper l'entretien suivant, générant une perspective dynamique inhérente à la double médiation (Vygotski, 1934/1997). Concernant cette question, les tuteurs signalent l'utilité d'anticiper les relances dans les groupes MCS pour ne pas perdre de vue le ou les objectifs fixés, afin d'être conscients des enjeux à discuter durant les entretiens suivants menés par chaque mentor. Par analogie, comme cela est demandé aux stagiaires d'anticiper certaines relances en fonction des objectifs visés pour les élèves en classe. L'extrait suivant illustre cette thématique (objectifs de formation en gras). Ainsi, l'un des objectifs fixés était en lien avec le fait d'articuler des apports de la formation en institution et ceux 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^{ème}. 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).*

Dans la continuité de l'anticipation de la mise en œuvre de l'entretien, et en lien avec le soutien des processus de réflexion des stagiaires, la construction culturelle d'un modèle de formation basé notamment, sur des médiations qui canaliserait leur attention volontairement sur les apprentissages des élèves, demande en amont l'organisation, l'anticipation et la projection d'un accompagnement et d'un guidage conscient de la part des mentors. Ainsi, le seul fait de proposer des questions ouvertes ou fécondes ne suffit pas, encore faut-il anticiper les activités collectives à organiser en regard des thématiques à discuter. L'extrait suivant tiré de la synthèse rédigée en fin de formation par PF8, illustre notamment une phase individuelle où la formatrice reprend à son compte l'usage et les caractéristiques d'un outil de la formation du CAS PraFo. De plus, ces propos illustrent la phase d'anticipation de préparation des focales en vue des échanges avec la stagiaire.

« Lors de ma préparation de l'entretien T3, j'ai repris différents documents distribués lors de nos séances : Timperley, scénario didactique, processus d'apprentissage. Et j'ai réfléchi à comment utiliser ces apports de la formation pour mon entretien, j'ai

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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, lorsque c'est nécessaire, les participants des MCS convoquent des apports théoriques dans les séances collectives, afin de clarifier la manière dont ces outils peuvent être mobilisés ou pas dans l'accompagnement et le guidage des stagiaires. Le tableau 36 illustre les derniers échanges du duo 8 reprenant ce que la praticienne expose dans l'extrait tiré de sa synthèse. Ainsi, dans ces échanges, elle focalise l'attention de la stagiaire sur un apport de la formation en institution, un savoir académique relatif à la taxonomie cognitive d'Anderson et Krahwahl (2001), qui l'amène ensuite à évoquer la métacognition dans le tour de parole 38. Ces éléments n'ont pas été mobilisés durant leur premier entretien.

05.0 (T3-PF8) pour chaque tâche de trouver, ce que que t'attends des élèves par **rapport à la taxonomie d'Anderson ? (...)**
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 **par rapport à la taxonomie...**
09.0 (T3-PF8) Ouai, donc heu... Donc ça c'est chouette que tu vois heu...
10.0 (T3-ST8) Ouai, non c'est utile, c'est du boulot... mais...
11.0 (T3-PF8) ouai, que tu vois 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... **mais ça te permet de... enfin... je sais pas, qu'est-ce que ça t'as 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 ?**
14.0 (T3-ST8) **Même pour les élèves, ça montre aussi plus clairement, je trouve, le développement, enfin... comment dire... c'est un peu comme des niveaux dans un jeu, où ils doivent débloquer un niveau, des capacités de tel niveau pour aller au niveau d'après.(...)**
18.0 (T3-ST8) Et je pense que du coup pour les élèves, **c'est aussi un bon moyen de faire du sens 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) **Pourquoi ?**
22.0 (T3-ST8) Ben parce que du coup, tu passes vraiment d'une chose à l'autre, et à chaque fois **tu vas dans le plus complexe** et heu... ben justement **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** pour heu..., pour pouvoir passer au niveau d'après. (...) et après je pense aussi que **la reformulation, la métacognition, c'est aussi une bonne façon de voir qu'est-ce qui bloque chez l'élève. 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 (...)**

Tableau 36. Extrait issu du duo 8 (temps 3) illustrant la mobilisation de savoirs académiques par stagiaire.

Ainsi, dans la continuité de l'approche vygotskienne, le développement professionnel des tuteurs passerait par l'intériorisation des médiations sous forme d'usage conscient et

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

volontaire de différents types de savoirs, 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 (Furlong, 2000 ; Beckers, 2007 ; Clerc-Georgy, 2013). De la même manière par mise en abîme, la praticienne formatrice organise des activités collaboratives pour soutenir la stagiaire dans l'appropriation et l'usage des outils discutés (préparation, soutien des processus cognitifs et métacognitifs des élèves, ...).

Les mentors sont donc passés d'un guidage essentiellement focalisé sur la gestion du visible (MCS1), à un guidage interrogeant aussi les éléments invisibles de l'enseignement soutenant le développement de la réflexion des stagiaires (MCS3). Les formateurs fournissent davantage d'outils explicites à propos des caractéristiques du métier enseignant. Ils accompagnent les étudiants autour des critères spécifiques de leur semestre de formation (Timperley, 2011 ; Bocquillon *et al.*, 2020) en les guidant vers l'appropriation et l'usage de savoirs proposés dans un contexte en alternance, notamment en focalisant leurs interventions sur les apprentissages des élèves (Beckers, 2007 ; Timperley, 2011). Ces dimensions traduisent en partie la didactisation nécessaire à la transmission du métier à autrui. Dans la continuité des travaux issus de la littérature relative à la question du tutorat et du mentorat, notamment ceux de Hennissen *et al.* (2008), Chaliès *et al.* (2009), Baudrit (2011) ou encore Timperley (2011), les prises de conscience générées par les échanges collectifs durant les MCS soutiennent les praticiennes formatrices et les praticiens formateurs à :

- Clarifier la finalité de l'entretien et ses modalités de déroulement.
- Clarifier les points forts et les éléments à améliorer des leçons observées, vérifier et négocier le partage de ces éléments entre protagonistes.
- 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.
- S'assurer que les relances des mentors portent également sur les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves, afin de permettre aux élèves de notamment de comprendre, analyser et s'autoréguler.
- Clarifier les caractéristiques des objets enseignés, des objectifs d'apprentissage visés et discuter des erreurs potentielles inhérentes aux obstacles issus des objets enseignés.
- Discuter avec les stagiaires de leurs interactions avec les élèves, et dans quelle mesure ces dernières favorisent ou non les apprentissages des élèves, favorisent ou non un climat de classe constructif.

6.4. Effet du dispositif MCS et perspective vygotkienne

Suite aux analyses collectives MCS issues du temps 1, les participants ont réalisé que les focales d'attention de leurs feedbacks se cantonnaient essentiellement aux éléments visibles de l'enseignement (Durand, 2002). Pour illustrer le propos, voici quelques⁹¹ extraits issus des synthèses :

« Avec ce stagiaire, je me suis tellement focalisée sur les conditions de travail des élèves en classe et les demandes de mon stagiaire, que j'en ai oublié certains autres points indispensables à la formation de celui-ci. Essayer de conjuguer les demandes du stagiaire et les objectifs de formation sont en cours de progression » (PF10 – extrait synthèse 2, fin de formation).

« Ne plus laisser le stagiaire s'exprimer uniquement sur les processus affectifs/émotionnels mais le guider vers le repérage des autres processus durant ces moments d'enseignement devient un enjeu. J'ai constaté que cette manière de faire encourage l'étudiant à prendre en compte ces processus lors de ses planifications afin de viser les apprentissages des élèves » (PF4 – extrait synthèse 2, fin de formation).

« Je me rends compte maintenant que dans leurs préparations, les stagiaires fixent très souvent des objectifs d'apprentissage au niveau des processus moteurs ou affectifs et émotionnels mais rarement cognitifs ou métacognitifs, surtout les étudiantes de première ou deuxième année. Mais l'analyse des différents protocoles [séances MCS] durant ce semestre me permet de réaliser que moi aussi je reste beaucoup dans ces deux premiers niveaux, c'est-à-dire au niveau de la gestion de classe, mais je ne questionne pas la stagiaire sur ses prises de conscience, son analyse, ... ou alors très rarement » (PF5 – extrait synthèse 2, fin de formation).

Ainsi, ces extraits traduisent différentes prises de conscience concernant les pratiques d'accompagnement et de guidage proposées par les mentors. Dans leur entretien mené spontanément, le fait d'apporter un soutien émotionnel aux stagiaires est prioritaire pour les mentors. Ce constat est également confirmé par les travaux de Hall *et al.* (2008) auprès de 264 mentors américains étant mobilisés de manière régulière dans la formation des futurs enseignants. Sans entrer dans le détail, cette recherche met en exergue la priorité donnée au soutien émotionnel dans le travail de mentor. Dans notre étude, cela se traduit surtout par la mobilisation des opérations affectives, simples et intermédiaires (fig. 5.1., 5.2., 5.3.), mais également par la posture de tutorat dédiée au soutien des stagiaires présentes dans les trois temps dans une fréquence relativement stable (fig. 8.4.).

Concernant les types de discours mobilisés dans les premiers échanges, les rôles de collègue et d'empereur favorisent plutôt l'utilisation d'un type d'autorité, non-interactif (Scott et Ametller, 2007) plaçant les mentors en modèle à imiter. Dans cette perspective, et comme déjà évoqué avec l'exemple du tableau 30, nous appuyant sur les travaux de Mercer (2004),

⁹¹ Le nombre des extraits est non exhaustif. En effet, comme précédemment et pour assurer la fluidité du texte, chaque fois que c'est nécessaire, il est proposé des morceaux choisis issus de différentes synthèses.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

les mentors adoptent un style de discours « de dispute », mais également de type « cumulatif » dans lesquels, les protagonistes s'appuient de manière positive sur ce qui est dit, sans critiquer ouvertement les dimensions discutées. Les échanges se construisent au fil du temps et les éléments de discussion se cumulent les uns après les autres.

Suite à ces différents constats réalisés durant les séances collectives MCS, les mentors ont échangé et cherché collectivement en collaboration avec la formatrice des outils pour relancer les étudiants sur des dimensions mobilisant chez eux un regard critique des pratiques d'enseignement observées ou éprouvées (Baudrit, 2011) qu'elles soient positives ou à améliorer. En échangeant collectivement, les formateurs ont ainsi (re)pris conscience des outils de la profession enseignante (Schneuwly, 2012) à transmettre aux stagiaires, notamment en fonction de leur semestre de formation. Ils ont pu redonner vie à certains savoirs fossilisés (Vygotsky, 1928-31/2014). Leur attention s'est notamment portée sur les habiletés d'enseignement à décortiquer et à présenter aux novices (Feiman-Nemser et Buchman, 1987). Des propositions d'analyses et de réflexion relatives aux effets de certains gestes ont intégré leurs relances dans les entretiens suivants. De nouvelles pratiques d'accompagnement et de guidage sont apparues (tableau 35), comme par exemple le fait de demander la rédaction d'un compte-rendu des éléments discutés durant les échanges ou de mener un entretien à froid, générant du temps pour le préparer de part et d'autre. Les stagiaires ont également été encouragés à réfléchir aux éléments qui présidaient à leurs intentions (Timperley, 2011), notamment par l'anticipation des processus affectifs, cognitifs et métacognitifs (voire moteurs) à justifier dans les préparations de leçon.

Comme évoqué, durant ces séances collectives proposées par le dispositif des *mentoring conversations studies*, du temps est dédié à l'identification et à la discussion des éléments issus des entretiens. Ainsi, au fil des séances, des éléments comme les objectifs de formation des stagiaires ont été clarifiés en fonction de descripteurs⁹² du semestre de formation, les objectifs des élèves également, en regard de leurs processus d'apprentissage. La notion d'objet d'apprentissage et d'enseignement a également été abordée, notamment en lien avec la définition des caractéristiques et de spécificités des objets, afin de les insérer dans une planification de séquence. Pour le dire autrement, les mentors ont déplié leur pensée d'enseignant pour la rendre accessible aux stagiaires, ils sont donc (re)devenus conscients de tous les gestes professionnels qu'ils accomplissent quotidiennement eux-mêmes en tant qu'enseignant. Ces séances MCS ont ainsi soutenu le décortilage de l'usage des outils de l'enseignement intériorisés depuis des années (Vygotski, 1928-21/2014). Ces activités de décortilage ou de transposition « de leur métier initial » les ont poussés à réfléchir et à anticiper une progression des apprentissages des stagiaires. Dans la continuité, la didactisation de leur activité enseignante s'est également tournée vers la sélection de savoirs académiques, relatifs aux processus d'apprentissage des élèves, en fonction des semestres de formation. D'ailleurs ces moments d'échanges collectifs entre mentors ont généré leur lots de

⁹² Ces descripteurs présentés dans « des échelles descriptives » traduisent des critères sous forme de connaissances, de gestes ou stratégies, relatifs aux compétences professionnelles à entraîner par les stagiaires. Ils sont fournis par l'institution et constituent une référence institutionnelle.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

tensions inhérentes au travail de tutorat (Chaliès, 2016), parce que dans ces moments, les croyances et les conceptions sont confrontées les unes avec les autres et peuvent être ébranlées, voire modifiées, comme l'illustrent ces extraits issus des synthèses de fin de formation :

« Durant les échanges avec les collègues MCS, j'ai pu faire une analyse réflexive de mes retours et voir sur quoi portait mes interventions. J'ai ainsi pris conscience que j'avais tendance au début à rester en retrait, je me laissais envahir par la stagiaire et toutes ses justifications. Petit à petit, j'ai réussi à m'imposer, à oser l'arrêter dans ses logorrhées pour la guider vers l'analyse du contenu de ses leçons » (PF2- extrait synthèse 2, fin de formation).

« Je m'aperçois que si l'on ne se force pas à rester sur les objectifs d'apprentissage, on retombe très vite dans le visible et on passe à côté du processus métacognitif du stagiaire. Obliger celui-ci à faire un pas de côté afin d'analyser sa pratique est très important, car entre la HEP, la pratique et sa vie privée, il est parfois compliqué de trouver du temps pour réfléchir à la question ». (PF10 – extrait synthèse 2, fin de formation).

« La première compétence « Agir en praticienne formatrice réflexive » a également été mobilisée à plusieurs reprises les dernières semaines, car je me suis reconnue dans la pratique de ma stagiaire et lors des entretiens, j'ai fait souvent référence à ma propre pratique, qui n'est pas un modèle à suivre mais plutôt comme une boîte transparente, au travers de laquelle on observe l'ensemble, ce qui s'y trouve et puis dans laquelle, on choisit ce qui nous parle, ce qui nous correspond, et on se l'approprie à notre façon » (PF8 – extrait synthèse 2, fin de formation).

En creux, l'extrait tiré de la synthèse de PF8 fait allusion au type de discours « exploratoire » (Mercer, 2004) issu du troisième temps, encourageant de manière récurrente une posture critique chez les mentors, avec la proposition d'hypothèses de réflexion et de nouvelles manières d'organiser l'entretien. L'apparition de types de discours « interactif et d'autorité » (Scott et Ametller, 2007) dans lequel des échanges de points de vue à propos du métier, de la discipline et des savoirs académiques émergent sont également présents dans ces derniers entretiens. Ce point se traduit par la possibilité laissée au stagiaire de se préparer en amont, grâce aux questions qui focalisent les analyses sur des thématiques reprises durant l'entretien suivant. Pour illustrer le propos, voici un exemple tiré d'une synthèse :

« Ce mail [sous forme de feedback, non transcrit ici] fait suite à un retour sur une leçon de conjugaison qui a clairement montré la non prise en charge des objectifs d'apprentissage par les élèves. S'en est suivi un recours massif de l'étudiante à un enseignement frontal puisqu'elle était la seule impliquée dans la démarche. Dans cette classe tout particulièrement, ce genre de gestion est vouée à l'échec, au vu des écarts de compétences des élèves. (...) Elle a exprimé son découragement lors du retour (émotionnel) et a pu faire des observations fines et bien dirigées sur le

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

déroulement de ce qu'elle a nommé « une catastrophe ». Je l'ai réorientée sur les objectifs vérifiables (cognitif) et non sur le bruit ambiant ou ses ressentis » (PF3 – extrait synthèse 2, fin de formation).

Ainsi, selon les dires de la formatrice, la stagiaire dramatise la situation en l'associant à « une catastrophe » se basant notamment sur le visible. De son côté, la mentore propose d'explorer une autre piste. A ce propos, l'extrait d'échanges menés dans le temps 3, suite à l'email évoqué ci-dessus, illustre le guidage proposé par la mentore durant l'entretien focalisé sur les objectifs et la clarification des propositions fournies par l'étudiante :

<p>03.0 (T3-PF3) Ça veut dire que l'objet à apprendre était plus clair pour vous ?</p> <p>04.0 (T3-ST3) <u>Pour moi oui, mais surtout ... pas l'objet à apprendre mais que j'ai mieux réussi à cibler, à voir ce qu'ils pourraient faire faux, ce qu'ils peut-être ne feraient pas faux mais pourraient... et plus aussi j'ai l'impression que j'ai plus pensé... euh aux élèves mais un à un plutôt que la totalité de la classe...</u></p> <p>05.0 (T3-PF3) Ce qui vous permet de ... d'agir sur quelle dimension ? quand vous pouvez voir un élève, chaque particularité d'un élève ?</p> <p>06.0 (T3-ST3) <u>J'ai pu... euh... mieux répondre aux besoins, enfin eu l'impression de pouvoir mieux répondre aux besoins particuliers différents des élèves</u></p> <p>07.0 (T3-PF3) Donc, de faire de la différenciation.</p> <p>08.0 (T3-ST3) <u>Voilà... parce que là vraiment y a eu euh...d'un seul coup j'ai pensé à Marc et je me suis dit ha ! Marc ! alors pour lui comment ça se passerait pis après j'ai pensé à des élèves comme Caro et Katia. là je me suis dit euh ben comment ça se passerait alors j'ai pas eu une vue d'ensemble de la classe mais eu une vue d'élève par élève ou de groupe d'élèves par groupe d'élève en fonction des capacités ou des ... que je leur donnais en fait, de ce que je pensais connaître... et donc tout était plus clair et après une fois que j'ai fait ma planification d'ailleurs même cette fois-ci ça m'a étonnée</u></p> <p>09.0 (T3-PF3) Tout était plus clair, ça veut dire que vous aviez une représentation plus claire de ce que vous alliez faire ?</p> <p>12.0 (T3-ST3) <u>Vraiment, je pouvais mieux visualiser et me sentir aussi plus à l'aise, plus à l'aise avec le fait que y aurait moins d'imprévus et peut-être que si y en a je serais quand même plus préparée...</u></p> <p>13.0 (T3-PF3) Par rapport à « comment vous avez fixé vos objectifs » ?</p> <p>14.0 (T3-ST3) <u>Ben justement là je ...je me suis-je suis vraiment restée c'est là où j'ai fait faux, je suis restée sur la tâche en elle-même et je suis pas allée voir par rapport au PER et puis c'est seulement quand vous en avez parlé ... enfin j'ai parlé de l'espace mais j'ai pas fait le lien avec les maths. Quand j'ai lu votre mail « N'oubliez pas les objectifs liés aux maths » là j'ai me suis dit ha mince oui c'est vrai là il y a aussi des maths effectivement...</u></p>
--

Tableau 37 . Extrait issu du duo 3 (temps 3) illustrant la posture d'initiatrice et d'impératrice.

Considérant les relances de la praticienne, ces dernières constituent des demandes de clarification, en lien avec le fait de pousser la stagiaire à définir ce qu'elle veut dire, notamment dans les tours de paroles en gras. Il est intéressant de relever que durant ce dernier entretien, il est question d'objet à apprendre, de différenciation et d'objectifs visés pour les élèves. Les échanges ne fonctionnent plus sous forme de recette à appliquer comme dans l'extrait du tableau 30. Concernant la stagiaire, elle traduit ce qu'elle pense avoir compris à ce moment-là des échanges (TP6 et TP8). Ainsi, elle réfléchit à haute voix, elle adopte la perspective des élèves (TP4, TP6, TP8), elle est capable d'auto-évaluation (TP14). Notons que ces dimensions d'autoévaluation sont absentes dans les premiers temps. Pour terminer, ce dernier entretien est mené à froid. Des focales sont fournies à la stagiaire par mail, afin qu'elle puisse anticiper sa réflexion en amont.

Pour conclure, la question de l'impact de la formation sur les pratiques de mentorat des tuteurs est importante. En effet, suite aux différentes boucles MCS les mentors changent

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

leur manière de travailler et testent de nouvelles pistes de guidage. Ces pistes sont discutées en collectif, et les mentors peuvent expliquer les changements qu'ils constatent dans les pratiques des stagiaires et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Enfin, même si les extraits issus des synthèses sont constitués de discours rapportés, ce sont des indices qui semblent soutenir la réflexion et la motivation des participants dans leur fonction de mentor. Cependant, une question perdure celle de la durée dans le temps des effets de formation du dispositif MCS sur les pratiques de tutorat et de mentorat, sachant que l'agenda multiple des enseignants/mentors est relativement chargé (Feiman, 2003). En effet, il semble légitime de se poser la question des priorités choisies ensuite dans les activités professionnelles quotidiennes des mentors, car anticiper un entretien de manière consciente et volontaire nécessite du temps.

6.5. Rôle de la formatrice-chercheuse dans le dispositif MCS

Comme exposé dans cette thèse, le dispositif des *mentoring conversation studies* constitue un moyen d'entraîner les mentors dans l'analyse d'entretiens tirés de leurs pratiques d'accompagnement et de guidage des stagiaires. Ainsi, la question des rôles que j'ai endossés⁹³ dans le dispositif MCS semble incontournable à évoquer. Dans la continuité, plusieurs questions se posent : en tant que formatrice, à quels moments ai-je influencé le contenu des échanges ? Ai-je soulevé des thématiques de manière directive ou soutenu les propositions des formateurs de terrain, les deux ? Me suis-je imposée en tant que garante d'un déroulement adéquat, notamment quant à la présence d'un respect mutuel entre participants ? Pour le dire autrement, ai-je endossé différentes postures au sens d'Hennissen *et al.* (2008) ? Ces questions mettent ainsi en évidence une mise en abîme supplémentaire où différents publics interagissent parallèlement : les mentors en tant qu'enseignants avec leurs élèves, les stagiaires avec des élèves, les formateurs de terrain avec leur stagiaire, et, enfin, la formatrice avec les mentors participant au dispositif MCS. Néanmoins, tous ces acteurs ne se rencontrent pas simultanément et pour certains, ne se côtoient jamais.

Ainsi, ces nouvelles interrogations mettent en évidence le fait que dans le contexte des *mentoring conversation studies*, la personne en charge de la coordination revêt un rôle de... mentor auprès des praticiennes formatrices et praticiens formateurs. En effet, durant les quatre dispositifs MCS, la chercheuse en moi n'était pas explicitement présente, les élèves et les stagiaires non plus. Pour mémoire, le but prioritaire visé par les boucles MCS est de répondre aux questions et aux problématiques rencontrées par les participants dans leur activité de tuteur. Ainsi, dans ce contexte, mon rôle de formatrice était de garantir le soutien des processus de formation (notamment émotionnel, affectif, cognitif et métacognitif) des participants dans lequel j'assumais une posture d'experte au sens vygotkien. Dès lors, durant ces séances collectives MCS, ma posture de chercheuse n'étais pas vraiment convoquée ou

⁹³ Utilisation du pronom personnel « je » puisque je suis directement impliquée dans le texte.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

uniquement de manière ponctuelle, par exemple, lors de la présentation du dispositif MCS et des enjeux visés pour la recherche.

En regard des objectifs du dispositif exposés dans la méthodologie (partie 4.2.4.) annonçant préalablement ses visées, il est légitime de dire qu'en tant que formatrice, j'ai influencé l'évolution des dimensions mobilisées par les mentors au fil du temps. Ainsi, ce dispositif s'inscrit de manière cohérente dans la perspective vygotkienne impliquant à certains moments des activités collaboratives dans lesquelles le développement de savoirs est proposé. En l'occurrence, des savoirs relatifs au tutorat, afin de favoriser chez les mentors une reprise volontaire de l'usage des outils présentés durant la formation, sous forme d'intériorisation des médiations partagées en collectif, provoquant potentiellement du développement (Vygotski, 1934/1997). Par ailleurs, l'appropriation de l'usage de certains outils par les mentors n'est pas uniquement liée aux interactions que j'ai partagées avec les participantes et participants, mais constitue également le résultat de la collaboration entre mentors et le travail individuel fourni par chaque tuteur, aboutissant dans leurs derniers entretiens à focaliser l'attention des stagiaires notamment sur les apprentissages des élèves.

Une dernière question émerge en regard de cet exposé : celle de la cohabitation de la formatrice et de la chercheuse. A ce sujet, Leutenegger interroge, « peut-on considérer l'objet observé sans prendre en compte, dans le même mouvement, le point de vue de l'observateur et les modalités de cette observation ? » (Leutenegger, 2004, p. 171). Autrement dit, dans ce contexte, comment ai-je fait abstraction de ma subjectivité de formatrice lorsque la chercheuse en moi a codé les entretiens ? A ce propos, Leutenegger préconise la convocation de « certaines lunettes théoriques permettant au chercheur (...) de construire une interprétation des faits observés en termes de phénomènes » (p. 171) en dehors du ressenti subjectif de la formatrice. Cette piste me fournit en tant que chercheuse « les moyens d'observer ce qui a trait à chacune des instances du système » (Leutenegger, 2004, p. 274) en présence : mentor, stagiaire et formatrice.

Ainsi, pour me prémunir d'une implication trop importante de la formatrice dans l'analyse des données, les entretiens menés par les mentors durant les temps 1 à 3 ont participé à mettre une distance entre ces deux casquettes, puisque ni l'une, ni l'autre ne sont intervenues dans les feedbacks directs entre mentors et stagiaires. De plus, les extraits analysés dans les séances MCS ne correspondent pas obligatoirement aux extraits d'entretien analysés dans la thèse⁹⁴. Enfin, le travail d'analyse effectué sur ces transcriptions fournit une garantie supplémentaire quant à la recherche d'objectivité du codage des données et de l'interprétation des résultats (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002). C'est aussi pour conserver cette distance entre le « je » subjectif de la formatrice et le « je » de la chercheuse que j'ai finalement décidé de ne pas exploiter les audios des séances collectives MCS. Ce point est d'ailleurs repris dans la conclusion.

⁹⁴ Pour rappel, les quinze premières minutes de chaque entretien ont été retenues et constituent les données de cette thèse, voir la section traitant des raisons de ce choix dans la méthodologie.

VII. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Pour débiter cette conclusion, un rappel du contexte dont sont issues les données de recherche semble utile. Ainsi, elles proviennent de *quatre mentoring conversation studies*, constituées de sept mentors évoluant dans la filière à l'enseignement primaire (cycle 1) et de sept autres travaillant dans la filière secondaire I. Ces quatre groupes composés de trois ou quatre personnes se sont rencontrés à huit ou neuf reprises sur un semestre et ont été coordonnés par la même formatrice. Au moment d'analyser le matériau ainsi obtenu, le choix de laisser dans l'ombre les entretiens de quatre duos (deux au primaire, deux au secondaire) ainsi que les audios des séances collectives a été décidé pour les raisons évoquées plus haut, mais également pour une question de quantité de données trop importantes à gérer par une seule personne. Ainsi, seules les synthèses rédigées par les mentors à deux temps différents de la formation ont été convoquées pour soutenir et éclairer certains constats relatifs aux analyses des trente entretiens retenus. Ces textes constituent des données précieuses pour illustrer sous forme de témoignage certains résultats obtenus, mais surtout pour repérer des traces de changements de conceptions au fil du temps.

Dès lors, dans le dispositif MCS, la place de l'écriture accordée aux mentors de manière diachronique soutient le postulat qu'elle encouragerait la transformation des modes de pensée. A ce propos, Clerc-Georgy explique que « le langage écrit est censé contraindre à sélectionner certains éléments et à construire des significations, des systèmes de sens. Idéalement, l'écriture permet au sujet de se dégager des cadres de référence préconstruits et de les transformer en significations, de les faire passer du statut de savoirs extérieurs à celui d'outils de pensée » (2013, p. 279). Cette référence à l'intériorisation des médiations met en exergue la possibilité d'identifier dans les synthèses rédigées à deux moments distincts la présence d'indices relevant des traces de changements de conception et de développement d'un temps à l'autre, de manière diachronique.

Dans les phases de mise en œuvre des groupes MCS, l'analyse collective des interactions durant les séances entre mentors et formatrice a fonctionné comme levier pour soutenir les prises de conscience et les apprentissages des praticiennes formatrices et praticiens formateurs. Ainsi, durant les séances plénières, la confrontation des points de vue a généré un discours critique, participant à la construction d'« une identité professionnelle empreinte de réflexion critique et créative dans l'appréhension du rôle professionnel » (Buyse et Vanhulle, 2009, p. 227). Enfin, la réalisation de la transcription d'un extrait d'entretien a soutenu le travail de « dénaturalisation » des gestes de l'enseignant exposé plus haut.

Une conclusion dans le contexte de la rédaction d'une thèse se présente à un moment où de nouvelles questions émergent traduisant également la présence d'éléments laissés en suspens. La suite de cette ultime partie reviendra donc sur les questions de recherche qui ont jalonné le processus, ainsi que sur l'impact potentiel des résultats concernant la formation continue des mentors (7.1.). La partie suivante se focalisera sur les limites identifiées,

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

notamment celles du dispositif de recherche-formation MCS (7.2.). Les perspectives d'ouverture permettant d'approfondir certaines questions poursuivront l'exposé (7.3.). Le point suivant évoquera les dimensions absentes des entretiens (7.4.). Enfin, la dernière partie conclura cette rédaction par les savoirs de tutorat comme levier d'apprentissage des mentors (7.5.).

7.1. Retour sur les questions et la formation continue des mentors

Les résultats de cette recherche majoritairement qualitative à visée compréhensive viennent renforcer certains constats déjà mentionnés dans différentes références scientifiques à propos du tutorat et du mentorat. Parmi ces résultats, notons le fait que le soutien des stagiaires ne peut se réduire aux médiations relevant des processus émotionnels (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987) ne soutenant pas la réflexion (De Simone, 2019). Dans la continuité des recherches évoquées mettant en lumière la question du manque de temps à disposition des mentors pour se former (Chaliès, 2009 ; Hudson, 2016), un lien peut être réalisé avec l'absence de préparation aboutissant aux constats issus des entretiens initiaux, constitués d'échanges discursifs menés majoritairement de manière spontanée. Par conséquent, la nature de ces échanges focalise massivement l'attention sur la répétition de savoirs issus de l'expérience et de *doxas* qui selon les travaux de Martineau *et al.* (2011) mènent potentiellement les stagiaires vers la surgénéralisation de pratiques idiosyncratiques.

7.1.1. Des effets de l'analyse collective au fil du temps : préparer l'entretien suivant

Ainsi, le dispositif de recherche-formation mobilisé dans cette contribution a favorisé différentes prises de conscience chez les mentors. A ce propos, ils ont notamment relevé que les entretiens menés spontanément ne généraient pas les mêmes effets en termes de relances. A ce propos, l'analyse diachronique d'entretiens a rendu visible certains effets de pratiques d'accompagnement et de guidage dans le temps. Par exemple, les constats relatifs à l'interdépendance entre types de savoirs et opérations de pensée (fig. 10) permettent d'anticiper certaines conséquences inhérentes à cette fonction. Ce constat a été identifié par les mentors comme une prise de conscience importante de leur développement professionnel. D'ailleurs, les participantes et participants ont réalisé que ces conséquences se produisaient à leur insu durant les entretiens. C'est au moment de l'analyse collective des échanges retranscrits, qu'ils ont réalisé ce qui était généré chez les novices au travers des relances, notamment grâce à l'analyse des réponses des stagiaires fournissant des indices explicites, même lorsque ces dernières étaient produites sous forme d'onomatopées.

Dès lors, sans être conscient des problématiques, comment comprendre qu'il existe un besoin d'être formé aux différentes postures de tutorat/mentorat et aux enjeux qu'elles sous-tendent ? Cette question relative à la formation des mentors milite pour la présence dans la formation des formateurs de terrain d'une perspective présentant les savoirs issus des recherches au tutorat et au mentorat. A ce propos, la formation postgrade (CAS) du canton de Vaud exige une analyse individuelle d'entretien mené avec un stagiaire. Cependant, nous inspirant des résultats développés plus haut, il serait utile de leur proposer d'étudier plusieurs extraits d'entretiens menés avec le même stagiaire à différents temps. En effet, dans le cadre

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

des MCS, c'est seulement au terme de la troisième boucle coïncidant avec l'analyse de leur troisième entretien, donc à la suite des huitièmes ou neuvièmes séances collectives que les mentors expliquent qu'un certain nombre d'interactions non habituelles de leur part ont besoin d'être anticipées et pensées collectivement pour commencer à apparaître dans les entretiens suivants. Ils relèvent par ailleurs l'importance de poursuivre une formation éclairant les conditions dans lesquelles certaines relances se révèlent plus efficaces que d'autres pour générer des apprentissages chez leurs élèves.

7.1.2. Augmentation de la mobilisation d'outils soutenant la réflexion des stagiaires

A la suite des éléments évoqués ci-dessus, voici quelques dimensions à retenir concernant les contenus des échanges (partie 3.1.), notamment en termes de focales d'attention (partie 3.1.), de postures (partie 3.1.) et de profils (partie 3.3.). Même si nous ne reviendrons pas ici de manière détaillée sur la question de l'identification des contenus des entretiens largement traitée plus haut, les constats relatifs aux relances des derniers feedbacks apportent des pistes intéressantes pour la formation au mentorat. En effet, de manière générale dans les temps 3, dans une moindre mesure, les relances soutiennent encore les processus émotionnels des stagiaires. Cependant, dans les échanges ce soutien se réalise en articulation avec l'analyse des faits par un questionnement cognitif et métacognitif. Des astuces du métier et des pistes concrètes d'amélioration de la pratique peuvent également surgir durant ce troisième temps, mais elles sont suivies d'un questionnement focalisant l'attention des stagiaires sur la justification de ces propositions en regard des apprentissages des élèves. Les savoirs issus de la pratique sont donc encore présents mais de manière moins importante que ce ne fut le cas dans les entretiens initiaux. Et quand ils sont convoqués dans les échanges, ils sont articulés avec les raisons qui président aux choix de ces propositions concrètes.

Ainsi, au temps 3, les novices sont soutenus dans l'analyse des situations professionnelles, tout en étant invités à s'exprimer à propos des ressources à disposition, notamment en mobilisant des savoirs académiques et pas uniquement ceux de l'expérience. Par ailleurs, la manière dont les mentors questionnent leurs stagiaires dans les derniers échanges semble plus variée que dans les premiers feedbacks. Ainsi, ils convoquent différentes perspectives en fonction des situations. Pour illustrer le propos, voici une relance qui met en exergue cette mobilité de penser :

13.0 (T3-PF8) alors ouai c'est clair, c'est du boulot. Hein... mais ça te permet de... enfin... je sais pas, qu'est-ce que ça t'as 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 ?

Dans ce tour de parole, la praticienne formatrice fait mine de commencer l'analyse à la place de la stagiaire, lorsqu'elle dit « *mais ça te permet de...* ». Puis se ravise et rend la parole, en disant « *enfin... je sais pas, qu'est-ce que ça t'as 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* ». Elle passe ainsi d'une posture de collègue et d'impératrice « *c'est clair, c'est du boulot* » à celle d'initiateur en posant une question qui soutient la réflexion.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Ainsi, elle valide dans un premier temps ce que la stagiaire a évoqué dans le tour de parole précédent (soutien émotionnel, collègue et impératrice) puis relance sa réflexion (initiatrice, soutien cognitif, métacognitif). En l'occurrence les échanges portaient sur la taxonomie Anderson et Krathwohl (2001) et son articulation avec la formulation d'objectifs d'apprentissage relatifs aux activités menées par la stagiaire en classe. Dans la continuité de cette variation des types de relances, voici un autre exemple indiquant la présence d'une collaboration entre mentor et stagiaire :

19.0 (T3-PF9) *Qu'est-ce qui manque éventuellement ? Ou pas... Qu'est-ce qu' y 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 ?*

20.0 (T3-ST9) *Alors, ce qui a été... enfin (silence) ce qui a moins bien fonctionné en fait, c'est que j'ai voulu donner toutes les consignes au début pour les différents exercices.*

Ainsi, cette relance (TP19) engage l'attention sur le fait que l'organisation de la distribution des consignes était trop massive focalisant la stagiaire sur la perspective des élèves. Cet exemple traduit également la présence d'une approche historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997, 1928-31/2014), puisque l'experte fait avec la novice, en focalisant sa réflexion sur l'usage et l'utilité de l'outil de planification. De manière générale, dans les derniers extraits, ce genre de relance est présent de façon récurrente. Ainsi, au fil du temps, les mentors convoquent différents savoirs de la formation, par exemple en initiant la réflexion des stagiaires par le fait de rendre explicite leurs raisonnements en les poussant à expliquer ce qui a présidé à leurs actions et dans quels buts (Timperley, 2011). Ces activités menées en collaboration avec les stagiaires rendent ainsi visible leur capacité à faire usage d'une partie des savoirs convoqués en focalisant leur attention sur les éléments visibles et invisibles de l'enseignement (Durand, 2002 ; Beckers, 2007). Ils mobilisent toutes les opérations cognitives, des plus simples aux complexes. Ils ne sont donc plus cantonnés aux dimensions affectives et aux savoirs issus de l'expérience, focalisant majoritairement les stagiaires sur des aspects de gestion de classe comme dans les entretiens spontanés des temps 1.

7.1.3. De la formation continue des praticiennes formatrices et praticiens formateurs

Fort de ces constats, dans le cadre de la formation des mentors vaudois, il semblerait intéressant d'identifier comment les caractéristiques relatives aux différentes postures de tutorat sont développées et au service de quels enjeux. Actuellement, la formation postgrade (CAS) déjà évoquée plus haut se déroule sur deux ans et est répartie en cinq modules, dans lesquels un seul focalise explicitement l'attention des mentors sur la nature des savoirs et les dimensions invisibles de l'enseignement dans leurs entretiens. Cette répartition correspond à 30% de la formation. Cela signifie que de manière implicite les 70% restant sont centrés sur les notions d'accompagnement dans une perspective de la formation des adultes. Les résultats obtenus dans la présente thèse viennent questionner cette répartition, notamment en rapport avec les visées induites par certaines postures d'accompagnement laissant par exemple le choix aux sujets de formuler leurs objectifs de formation. Cependant, en fonction

du semestre les stagiaires ne possèdent pas encore les outils pour choisir des visées également issues des dimensions invisibles.

Dans cette perspective, l'institution devrait proposer des formations qui mettent en œuvre des dispositifs focalisant l'attention des praticiennes formatrices et praticiens formateurs sur les éléments visibles et invisibles de l'enseignement au service des apprentissages des élèves. Cette recherche a par ailleurs montré plus haut que le fait de focaliser l'attention des stagiaires sur les dimensions invisibles mobilisait simultanément de manière très significative les opérations complexes (fig. 12) et les savoirs académiques (fig. 13). Ces dimensions convoquées dans les entretiens traduisent la présence de réflexivité dans les échanges. Dans cette perspective et celle d'une alternance intégrative, il serait par conséquent utile de penser la formation continue des mentors vaudois en regard des résultats apportés dans cette thèse, mais également en lien avec les constats plus anciens qui relevaient déjà l'importance de former les étudiants en regard de l'effet de la pratique sur les apprentissages des élèves (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987 ; Beckers, 2007), notamment en proposant de « mettre à l'épreuve des outils et de les faire évoluer avec eux ainsi qu'avec les praticiens formateurs » (Clerc Georgy *et al*, 2016).

7.2. Avantages et limites du dispositifs MCS

Comme évoqué plus haut, le choix de focaliser la recherche dans un contexte traitant des questions du mentorat et du tutorat s'est inscrit dans la continuité de nos recherches antérieures relatives à cette problématique (De Simone, 2016, 2019). Dans le contexte des MCS, le travail d'accompagnement et de guidage des mentors correspond simultanément avec le temps des recueils des données. Ainsi, « le dispositif d'observation fait exister le chercheur en tant qu'acteur auprès du système étudié » (Leutenegger, 2004, p. 276). Dès lors, et même si ce point a été évoqué dans le chapitre précédent, la question de l'influence de la formatrice ayant vécu l'expérience des MCS est intéressante à discuter du point de vue des avantages et des limites du dispositif. D'aucuns pourraient émettre l'hypothèse que l'enseignante a influencé la chercheuse, puisqu'il s'agit de la même personne et que dans une certaine mesure, les résultats exposés pourraient être tronqués.

7.2.1. Des moyens pour distinguer l'enseignante de la chercheuse

Pour commencer, la rigueur méthodologique avec laquelle les données ont été analysées notamment les types de savoirs et les opérations de pensée, permet d'affirmer que la formatrice n'était plus présente au moment de ces analyses. En effet, les données ont dormi pendant plus d'un an avant d'être traitées. De plus, les entretiens menés n'impliquaient pas directement l'intervention de la formatrice-chercheuse dans la procédure puisque ces feedbacks étaient exclusivement menés entre mentors et stagiaires. Par ailleurs, les analyses réalisées ne correspondent pas directement aux extraits discutés durant les collectives MCS. Ainsi, pour garantir cette « nécessaire schizophrénie », le fait d'avoir temporisé l'analyse des données constituées d'échanges discursifs entre mentors et stagiaires a créé une distance relativement grande entre les différents moments du dispositif et le codage postérieur des

extraits. Ce temps a donc favorisé la spécificité de l'objectivité nécessaire à la validité d'une recherche.

Par ailleurs, dans le contexte universitaire ou des hautes écoles, les professionnels qui œuvrent en leur sein se voient confier, en plus des mandats d'enseignement, des activités de recherche relatives au cursus des étudiants et au secteur de recherche de l'institution qui les emploie (Cordonier, 2012). Ainsi, la seconde dimension nourrit un double objectif, celui d'optimiser la formation des enseignants en la mettant à jour et celui d'actualiser les connaissances et les savoirs enseignés aux étudiants. Enfin, dans la continuité des travaux de Balslev et Gagnon (2016), cette thèse s'inscrit dans la prise en compte du développement de nouvelles compétences de la part des professionnels de l'enseignement, relatif notamment à la question du rapport de la recherche dans la formation. En effet, les résultats présentés dans cette thèse mettent en exergue la transformation de certaines actions et de certaines pratiques, grâce aux connaissances produites, notamment à propos de l'interdépendance existant entre types de savoir et opérations de pensée, mais également entre soutien émotionnel et savoirs issus de l'expérience.

Ainsi, durant le temps dédié aux analyses collectives des protocoles, le rôle de la formatrice était de focaliser l'attention des participantes et participants sur la compréhension de l'effet de certains choix de questions favorisant (ou non) la focalisation des stagiaires sur les savoirs *pour* l'enseignement ou *à* l'enseignement et sur les apprentissages des élèves. En pointant ainsi l'attention des praticiennes formatrices et praticiens formateurs sur le guidage du stagiaire durant les entretiens, il s'agit de tenter de déplacer leurs interventions spontanées issues des savoirs d'expérience, vers d'autres aspects du métier issus notamment des savoirs portant sur le tutorat et le mentorat. Ces précisions génèrent une potentielle controverse, car comme évoqué, la même personne a mené les MCS et a codé les entretiens. A ce propos, pendant les quatre *mentoring conversation studies*, la chercheuse a dû faire preuve de retenue et faire taire sa culture, afin de ne pas influencer de manière directive, telle l'impératrice selon Hennissen *et al.* (2008) les apports discutés dans les MCS. En effet, durant les séances collectives une large place est laissée aux questions des participantes et participants pouvant mobiliser toutes sortes d'apports théoriques pas forcément en lien avec ceux développés dans le cadrage du chapitre 2. Ce point est important à relever, car il est primordial que la chercheuse n'influence pas de manière unilatérale toutes les dimensions sur lesquelles les analyses devraient porter. Dans ce contexte, il est de plus important que l'enseignante puisse mener à bien les groupes MCS sans se soucier de la validité des données récoltées et de la possibilité qu'elles soient exploitables ou non. Il s'agit dès lors de faire complètement abstraction de cette préoccupation appartenant à la perspective de la chercheuse.

A la suite des éléments évoqués, il n'est donc pas impossible que la double posture de formatrice et de chercheuse puissent générer des tensions. Néanmoins et comme évoqué plus haut, le temps de récolte des données s'est terminé une année avant la rédaction de la thèse, la distance nécessaire à revêtir s'est faite sans trop de difficulté. A l'inverse d'une précédente

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

recherche (2016) où le temps de la récolte des données et la rédaction se suivaient de près. Par ailleurs cette préoccupation questionne les conditions dans lesquelles les prochaines MCS seront menées, car il semble bénéfique de laisser du temps entre la prise des données et la rédaction de l'écrit scientifique afin de mettre à distance l'objet de recherche et le rôle du chercheur dans le dispositif. A ce propos Leutenegger (2004, p. 276) explique que « l'étape de traitement des données brutes suppose une mise à distance de son objet d'étude de la part du chercheur » pour créer « une décentration à l'égard d'objet devenu familier » (p. 276). Concernant notre recherche, cette démarche permet ainsi d'étudier avec un regard neuf les données récoltées.

Pour terminer sur cette question de la potentielle tension entre formatrice et chercheuse, cette mise à distance a participé au développement des deux rôles de manière distincte. En effet, le choix de la méthodologie et les résultats générés suite au codage des entretiens présenté dans les chapitres 4 et 5 ont nécessité des allers-retours entre le cadrage théorique et les contenus des échanges. Suite à ces étapes une grille synthétique des catégories a pu être créée (cf. tableau 4 et partie 4.5.). Enfin, le nombre élevé de tours de parole à coder, a également contribué à mettre de la distance entre la formatrice et la chercheuse.

7.2.2. Catégories déductives et masses de données récoltées dans le dispositif MCS

Une deuxième dimension doit être développée ici. Le choix d'avoir mobilisé majoritairement des catégories de manière déductive, c'est-à-dire à partir d'apports théoriques issus de recherches antérieures, a pu porter préjudice à l'analyse du contexte durant les entretiens, certaines catégories n'étant pas apparues. Ainsi, il existe le risque de perdre la nature de dimensions notamment relationnelles liées aux enjeux entre protagonistes, car cette catégorisation des échanges discursifs les exclut en quelque sorte d'un contexte spécifique partagé uniquement entre mentor et stagiaire. Cependant, simultanément et comme évoqué, le codage des données favorise la prise de distance nécessaire pour faire abstraction de l'expérience vécue dans le dispositif en tant que formatrice. Ainsi, cette limite existe (ou non) en fonction des points de vue adoptés.

Un troisième élément peut être relevé ici, celui de la masse des données générées par le dispositif MCS. En effet, le matériau obtenu (entretiens, synthèses, enregistrements audios des séances collectives) semble impossible à traiter entièrement dans le cadre d'une thèse. Néanmoins, ces données mériteraient d'être analysées par d'autres collègues chercheurs, notamment au travers d'analyses inter-juges ou dans le cadre de groupes de recherche analysant les échanges discursifs.

7.2.3. Interdépendance de catégories par triangulation qualitative et quantitative

Enfin, pour terminer sur les limites de cette recherche, les constats et résultats présentés dans ces pages se réfèrent à l'analyse de trente entretiens correspondant à vingt protagonistes (dix mentors et leur stagiaire), échantillonnage relativement restreint de duos. D'aucuns pourraient questionner la pertinence de la mobilisation d'outils quantitatifs, dans le contexte d'une méthodologie d'analyse du discours basée principalement sur une approche

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

qualitative à visée compréhensive. Cependant le nombre de tours de parole se comptant en milliers d'échanges, il semble légitime de défendre l'usage de la triangulation pour certaines données entre qualitatif et quantitatif. A ce propos, et même si nous n'allons pas reprendre ici les éléments relatifs à la question de l'interdépendance entre catégories amplement développée plus haut (cf. partie 5.3.), les résultats quantitatifs obtenus relatifs aux corrélations très significatives entre centration de l'attention, savoirs, opérations de pensée et postures de tutorat posent l'hypothèse que ces constats pourraient être généralisables à d'autres groupes de mentors. Évidemment, cette piste nécessite encore d'être vérifiée dans le cadre de futures recherches-formations MCS.

7.3. Perspectives permettant d'approfondir certaines questions de recherche

En regard des éléments mis en évidence, il semble dès lors intéressant de questionner la présence ou l'absence de dispositifs de formation au tutorat et au mentorat en général. Comme développé dans cette thèse, il existe une large littérature scientifique dédiée à l'étude de la question du tutorat et du mentorat. Cependant, la nécessaire prise de distance à réaliser par le mentor pour la transmission d'un métier à autrui semble minoritaire dans cette littérature. Il est question des postures générant de la réflexion à l'instar de la posture d'enquête ou clinique proposée par Chaliès *et al.* (2009) ou encore des postures de tutorat et de mentorat définies par Hennissen *et al.* (2008). Mais sur la controverse relative à la nécessaire mise à distance à réaliser d'avec la profession initiale, notamment par le décortilage et le dépliage de sa pensée d'enseignant, force est de constater que cette dimension n'est pas exploitée de manière récurrente ou explicite dans la littérature.

7.3.1. La question nodale de la « dé-fossilisation » des gestes professionnels intériorisés

Comme déjà évoqué, de notre point de vue notamment étayé par les résultats de la présente recherche, nous posons le postulat que la question de la « dé-fossilisation⁹⁵ » de gestes professionnels intériorisés constitue une part importante du travail des mentors pour pouvoir accompagner et guider les stagiaires. En effet, le développement de la réflexion des stagiaires ne se décrète pas, tout comme celle des mentors. Dans la continuité, les résultats mettent en exergue l'importance de l'anticipation de l'entretien, par exemple au travers de la formulation de relances en lien avec les objectifs de formation. Ainsi, il semble que le passage de l'attention non volontaire à l'usage conscient des outils se traduise par ce que Vygotski nomme la seconde ligne de développement de l'attention qui est culturelle et sociale (Vygotski, 1928-1931/2014) puisque soutenue par les médiations de l'expert. Raison pour laquelle, ce dernier devrait avoir anticipé les gestes professionnels à rendre accessible aux stagiaires en amont de l'entretien à mener avec le novice. Ainsi, la réflexivité s'anticipe au travers d'activités et de relances à insérer dans les échanges (Timperley, 2011) préalablement décortiquées par le mentor, notamment parce que le développement culturel et social de l'attention des stagiaires est soutenu par le guidage volontaire des mentors.

⁹⁵ En référence à l'expression de « fossile » empruntée à Vygotski (1928-31/2014).

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Ainsi, former les futurs enseignants à propos des effets de leur pratique sur les apprentissages des élèves (Furlong, 2000) implique la transposition de la double médiation (Vygotski, 1934/1997) au contexte du mentorat. Ce passage de l'interpsychique à l'intrapsychique suppose l'identification consciente et volontaire de l'usage des spécificités des dimensions (in)visibles de l'enseignement en fonction des semestres de formation des stagiaires.

7.3.2. Accompagnement et guidage pour soutenir quelles dimensions ?

Concernant la question de l'accompagnement et du guidage qui a été évoquée à plusieurs reprises. La controverse à ce propos ne se situe pas dans le fait de devoir trancher entre adopter une perspective d'accompagnement au sens de Dominicé (2002), De Ketele (2018) ou Paul (2018) ou de guidage au sens de Vygotski (1934/1997), Brossard (2004) ou Clerc-Georgy (2013), mais plutôt d'évoquer les conditions dans lesquelles il serait plus pertinent d'accompagner et de guider un novice en regard de son semestre de formation et des dimensions (in)visibles de l'enseignement (Furlong, 2000 ; Durand, 2002 ; Beckers, 2007) . Ainsi, une nouvelle question pourrait être formulée, mais qui reste encore en suspens : à quelles conditions les mentors devraient centrer les focales d'attention des stagiaires sur des gestes enseignants générant (ou non) des apprentissages chez les élèves?

Ainsi, à la suite de ce qui vient d'être évoqué il serait intéressant qu'une forme de clarification des enjeux liés au mentorat soit réalisée. Néanmoins, et comme l'écrivent Hofstetter et Schneuwly à propos de la construction de l'identité d'une discipline cette question « ne peut guère être résolue théoriquement » (2001, p. 20). De la même manière, les controverses liées à la construction de l'identité du mentorat notamment au travers des perspectives d'accompagnement et de guidage impliquant des champs épistémiques différents ne pourront pas se résoudre théoriquement. Car comme pour la construction de la légitimité des sciences de l'éducation depuis plus de vingt ans (Hofstetter et Schneuwly, 2020), la question du mentorat dans le contexte de la formation à l'enseignement et de ses enjeux « se décide pratiquement, dans l'effort quotidien de recherche. (...) Cette pratique de la recherche peut néanmoins être guidée, pour que chacun puisse se positionner en connaissance de cause et contribuer à relever le pari » (2001, p. 20). Cette citation relative à la création de la discipline des sciences de l'éducation au début des années 2000 peut dans une certaine mesure être transférée à la reconnaissance de la nécessité de développer un champ spécifique au mentorat articulant « accompagnement et guidage » dans le but de soutenir la réflexivité des stagiaires et les apprentissages des élèves.

7.4. Thématiques absentes ou peu présentes dans les entretiens

En regard de la littérature convoquée dans le cadrage théorique, il est intéressant de relever les dimensions absentes des échanges discursifs ou convoqués de manière mineure. Ainsi, l'articulation entre apports du terrain et ceux de l'institution n'a pas spécifiquement été développée, car cette question n'est pas évoquée de manière significative dans les entretiens.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

En effet, dans le premier temps, seule une formatrice fait allusion au référentiel de compétences édité par l'institution de formation. Voici la manière dont elle le formule :

« Alors, quand je fais une visite, je fais chaque fois une grille d'observation pour moi, et je mets mes commentaires, comme ça je fais les liens avec les compétences » (extrait issu du premier entretien mené par PF5).

Dans les entretiens des temps 2 et 3, sept mentors font référence de manière peu importante à cette question, et trois n'en parlent jamais. En regard des quatre catégories analysées, cette dimension est donc peu mobilisée. Le tableau 38 synthétise les occurrences relatives à cette dimension issues des temps 2 et 3.

Temps 2 et Temps 3	PFG2	PFG5	PFS6	PFS7	PFS8	PFS9	PFS10	Total
Articulation terrain et institution de formation (code 25)	1	2	2	4	1	4	1	15

Tableau 38. Occurrences relatives à l'articulation entre apports de terrain et de l'institution.

Concernant la question du maintien des novices dans le métier (Mukamurera, 2014 ; Vivegnis, 2018), dans les entretiens, les échanges ne portent pas sur cette question non plus. De plus, aucune mention explicite à cette thématique n'a été évoquée dans les séances collectives. Par contre, certains mentors ont plutôt évoqué leur crainte quant à la présence de certains stagiaires dans l'enseignement à la suite de leur formation. Le tableau 39 illustre le propos.

PF2 : Mais c'est comme tu dis elle n'est pas du tout adaptée au 3P.
PF1 : Ouai, si elle crie tout le temps...
F/C : Et même avec des secondaires... pas sûre que ça passerait...
PF2 : (...) elle n'a pas compris... (silence) ce qui arrive 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... (...) C'est ça, la difficulté, où est la place « du guide », « de l'accompagnement », de « faire avec », (...) elle aurait un prolongement de stage... ça changerait rien du tout, je crois...

Tableau 39. Extrait issu d'une séance MCS .

Cet extrait met ainsi en exergue le doute d'une formatrice sur le fait que la stagiaire soit adéquate pour le public avec lequel elle travaille. Ainsi, et malgré la littérature relative au soutien des futurs enseignants dans le métier (notamment Mukamurera, 2014). Cette thématique liée à la persévérance des futurs enseignants dans la profession ne semble pas constituer une préoccupation. Cette dimension est peut-être mobilisée de manière plus récurrente lors de l'accueil d'enseignants débutants intégrant des établissements scolaires. Dès lors, les collègues encadrant ces enseignants venant d'obtenir leur titre d'enseignement ne constituent pas le même public que les stagiaires encore engagés en formation initiale.

Pour terminer, sur la faible mobilisation des savoirs institutionnels, les mentors estiment peut-être ne pas avoir besoin de ces outils puisqu'ils sont expérimentés et

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

connaissent les différents références à ce sujet. Il s'agirait en quelque sorte d'une amnésie ou d'une fossilisation. Notons que cette hypothèse n'a pas été vérifiée auprès d'eux.

7.5. Des savoirs de mentorat comme levier de développement des tuteurs

Comme évoqué à plusieurs reprises, la présente recherche s'adosse à la perspective historico-culturelle dans laquelle le développement se traduit par l'intériorisation des médiations fournies par l'expert. Ainsi, et comme évoqué précédemment, le développement des mentors transféré à la question du mentorat pourrait se traduire par des intériorisations constituées de l'usage volontaire des caractéristiques de savoirs portant sur le mentorat et le tutorat dans le contexte de la transmission d'un métier à autrui.

Dans la continuité, les dernières synthèses rédigées exposent l'usage volontaire de certains savoirs de la formation MCS comme les processus de formation ou les opérations constituant ces processus, ainsi que des prises de conscience relatives aux changements de conceptions antérieures. Certains concepts spontanés relatifs à la question du mentorat, tels que la prévalence de la posture de collègue, des focales d'attention portée sur les dimensions visibles de l'enseignement, l'absence de préparation des entretiens et des échanges majoritairement centrés sur la convocation de savoirs issus de l'expérience ont laissé la place aux caractéristiques des savoirs issus de la recherche portant sur le tutorat et le mentorat. Les savoirs catégorisés ci-dessus dans la catégorie des concepts spontanés, le sont car ils ont été convoqués massivement et instinctivement dans les entretiens initiaux. Dès lors, il semble que ces dimensions fonctionnaient à ce moment-là comme des concepts spontanés tels que définis par Vygotski : issus de la pratique quotidienne des sujets, sans être organisés entre eux, n'apparaissant pas de manière systématique et présentant un rapport direct avec l'expérience vécue.

A l'inverse, l'évolution entre la mobilisation des savoirs issus des temps 1 avec ceux issus des temps 3 marque une rupture. En effet, dans les derniers entretiens les concepts scientifiques sous forme de savoirs à enseigner et de savoirs du mentorat sont majoritairement convoqués et de manière volontaire, notamment au travers des dimensions invisibles de l'enseignement. Ainsi, l'appropriation volontaire par les mentors des outils relatifs aux processus d'apprentissage leur a par exemple permis de soutenir les processus réflexifs des stagiaires dans leur ultime feedback. En effet, le déplacement de la focale d'attention sur les apprentissages des élèves et sur les savoirs de la formation présent de manière explicite dans les entretiens ont généré l'augmentation de la mobilisation d'opérations complexes chez les futurs enseignants.

Ainsi, dans leur dernier feedback, les mentors ont mobilisé majoritairement des indices portant sur les dimensions invisibles de l'enseignement, telles que les opérations cognitives au service des objectifs d'apprentissage des élèves ou les moyens à développer pour prendre de l'information sur l'état des connaissances des élèves. Par analogie avec les concepts scientifiques disciplinaires, nous considérons ces dimensions comme des concepts

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

scientifiques issus des recherches relatives au tutorat et au mentorat. Ces entretiens traduisent donc une partie des significations construites au fil des boucles MCS. Les apports théoriques portant de manière volontaire sur les dimensions visibles et invisibles constituent dès lors un levier de transformation des systèmes de généralisation conceptuelle des mentors à propos du mentorat. En d'autres termes les apports théoriques discutés dans les boucles MCS ont généré le développement des fonctions supérieures, notamment celle de l'attention volontaire portée sur les dimensions visibles et invisibles de l'enseignement.

Enfin, le fait d'avoir assumé dans leur entretien 3 une diminution de la convocation de savoirs issus de la pratique, a laissé plus de place aux savoirs académiques et ceux à enseigner dans leurs échanges. Cela a permis aux mentors d'éprouver l'écart entre les réponses transmises par les stagiaires dans les premiers entretiens avec celles communiquées dans les derniers temps. Ainsi, ce développement des mentors se traduit dans les échanges par une capacité à comprendre, analyser, évaluer et réguler la pratique enseignante, mais également à organiser et à anticiper les dimensions pouvant être convoquées dans les entretiens suivants. Ces mentors sont donc passés d'un rôle de pourvoyeur de recettes à appliquer, revêtant une dimension plutôt prescriptive dans les temps 1 (posture de *mentorwan*), à un rôle de guide accompagnant et soutenant l'appropriation des outils de la pensée permettant de comprendre les enjeux inhérents aux recettes et aux routines proposées durant les temps initiaux (vers une posture de mentor expert). Par ailleurs, ce ne sont pas les trucs en tant que tels qui posent problème, c'est le fait de transmettre des outils sans en expliquer les caractéristiques, ni leurs usages, ni leurs visées.

Ainsi, il semble que le fait d'avoir assumé de rendre explicite dans les entretiens les dimensions invisibles de l'enseignement a procuré des outils aux mentors, leur permettant de contrôler volontairement leurs comportements (Vygotski, 1928-31/2014) durant les échanges discursifs suivants. Cependant, ces constats relatifs à l'appropriation de savoirs et de médiations spécifiques au mentorat ne rencontrent pas forcément un écho favorable chez tous les acteurs de la formation. En effet, comme évoqué plus haut, certaines conceptions du mentorat sont focalisées sur les dimensions d'accompagnement de la formation des adultes, dans lesquelles les apprenants posséderaient les ressources nécessaires pour répondre aux situations de la formation. Cette perspective est cependant dépendante du semestre de formation des stagiaires et comme abordé plus haut, il n'est pas aisé pour les novices de décortiquer les éléments qui se déroulent sous leurs yeux. En effet, les débutants manquent de repères (Baudrit, 2011) et d'outils pour identifier de manière autonome les types de savoirs utilisés, en particulier les dimensions invisibles de l'enseignement.

Pour terminer, les éléments présentés dans cette conclusion ne feront certainement pas l'unanimité que ce soit en établissement scolaire ou en institution, mais ils auront au moins eu le mérite de problématiser l'importance de la centration volontaire de l'attention des novices sur les différentes dimensions de l'enseignement (visible à l'invisible) en particulier sur les opérations et les savoirs. Enfin, ce travail d'analyse d'entretiens réalisé avec des praticiennes formatrices et praticiens formateurs a mis en exergue des constats

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

significatifs des spécificités relatives au mentorat. Néanmoins, il serait intéressant de mener des *mentoring conversation studies* avec un public de formateurs d'institution, afin d'identifier si les constats développés dans la présente thèse se reproduisent.

Annexes

Annexe 1 : Décision 159 relative au statut des PraFos vaudois (2017)

DECISION N° 159

Statut des praticiens formateurs (Prafos) dans les établissements partenaires de formation

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

¹ 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.

² 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.

³ 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.

⁴ 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

¹ 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.

² Il confirme cette liste au semestre, sous réserve de circonstances exceptionnelles (congé semestriel, maternité, etc.).

³ 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).

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

⁴ Les services employeurs concernés désignent les praticiens formateurs, puis octroient la décharge et l'indemnité selon les principes définis ci-après.

⁵ 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.

⁶ 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

¹ 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.

² Un praticien formateur suit chaque semestre deux stagiaires A ou B, sous réserve des alinéas ci-dessous

³ 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*.

⁴ 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.

⁵ 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.

⁶ 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

¹ Les règles ci-dessous s'appliquent aux praticiens formateurs reconnus et aux praticiens formateurs suppléants ou en formation au sens de l'art. 2.

² 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.

³ 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

⁴ Dans le cas de l'art. 4 al. 5, la moitié de la décharge prévue est attribuée.

⁵ 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

¹ 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

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

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.

² Le praticien formateur suppléant ne reçoit aucune indemnité.

³ 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.

⁴ Une demi-indemnité est servie lorsque le praticien formateur ne suit qu'un seul stagiaire selon l'art. 4 al. 5.

⁵ Lorsque le praticien formateur est au bénéfice de l'art. 8 de l'Arrêté du Conseil d'Etat du 28 novembre 2008 relatif à la mise en œuvre de la nouvelle politique salariale de l'Etat, il ne reçoit aucune indemnité.

Dispositions transitoires

¹ Pour les praticiens formateurs entrés en fonction avant le 4 février 2014, l'indemnité reste soumise à la CPEV.

Entrée en vigueur, abrogation et mise en œuvre

¹ La présente décision entre en vigueur le 4 août 2018.

² Elle abroge et remplace la décision n° 117 de la Cheffe du DFJC du 8 juillet 2009 et son avenant du 23 mars 2011.

³ 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 (SESAF) sont chargés de la mise en œuvre de cette décision en collaboration avec la Haute école pédagogique du Canton de Vaud.

Lausanne, le 29 juin 2017



Anne-Catherine Lyon

Annexe 2 • Journal MAJUSCULES – janvier 2021



AGENDA

DATES PROVISIONNELLES

VENDREDI 12 FÉVRIER 2021

1^{ères} Assises du sport vaudois

MERCREDI 21 AVRIL 2021

Forum pédagogique

JEUDI 3 JUIN 2021

AD SPV

LA SPV

La Société pédagogique vaudoise en 2021, c'est neuf associations professionnelles:

- AVEP1** association vaudoise des enseignant-e-s du cycle primaire I
- AVEP2** association vaudoise des enseignant-e-s du deuxième cycle primaire
- AVES** association vaudoise des enseignant-e-s du secondaire I
- ESV** enseignant-e-s spécialisé-e-s Vaud
- AVEPS** association vaudoise d'éducation physique scolaire
- AVEAC** association vaudoise des enseignant-e-s en activités créatrices
- AVESAC** association vaudoise des enseignant-e-s en structure d'accueil
- AAVI** Association des assistant-e-s vaudois-es à l'intégration
- Rythmique-Vaud**

Plus d'informations sur : spv-ud.ch/apropos/organes/associations

LA MINUTE SYNDICALE

DEUX MILLE VINGT ET UN

« Il ne faut avoir aucun regret pour le passé, aucun remords pour le présent, et une confiance inébranlable pour l'avenir. »

Jean Jaurès

Cette foutue année 2020 est enfin terminée. Une année compliquée qui a pu compter sur un engagement sans faille des enseignant-e-s et de tous les professionnel-le-s de l'école vaudoise pour maintenir le cap et assurer la mission fondamentale de l'éducation des élèves de ce canton.

Si tous les espoirs d'une sortie de la pandémie dans les prochains mois sont permis, la SPV va continuer à accompagner, représenter et défendre ses membres dans cette situation exceptionnelle, notamment si une fermeture des écoles devait s'avérer à nouveau indispensable. La situation sanitaire ne doit toutefois pas occulter les autres enjeux importants de l'année qui débute. Deux exemples.

Initiés par l'association du 1^{er} cycle de la SPV (AVEP1), des travaux sont menés avec la DGEO depuis plusieurs mois sur la question des remplacements. Avec une approche très pragmatique, ces échanges devraient aboutir rapidement à une meilleure prise en charge des élèves lors des remplacements et à un rôle plus actif des directions dans le suivi et l'accompagnement de ces situations. Ces travaux permettront également de garantir les droits et devoirs des professionnel-le-s en situation de maladie, notamment le principe qu'un-e enseignant-e absent n'a pas à préparer les activités, ni à coacher le-la remplaçant-e. Nous reviendrons plus largement sur les résultats de cette démarche dès son aboutissement.

Un autre enjeu essentiel pour la SPV, ceci depuis plusieurs années, est celui de l'entrée dans la profession. À l'initiative des syndicats, des travaux ont été menés avec le DFJC dès 2016. Une dernière rencontre a eu lieu en octobre 2019. Alors que les travaux devaient continuer, les syndicats ont découvert avec surprise, en juin 2020, les mesures que la cheffe du DFJC souhaitait

mettre en œuvre pour mieux accompagner les nouveaux enseignant-e-s. Si la création d'une hotline nous a particulièrement interpellés, la reprise de la proposition des syndicats de désigner des référent-e-s, hors de la direction, nous a pleinement satisfaits... dans un premier temps. Quelle n'a pas été notre surprise en apprenant qu'une formation HEP, sous la forme d'un CAS réservé aux profos, allait être mise en place pour occuper cette « fonction ». Sans vouloir ouvrir le débat sur la « mode » actuelle de multiplier les CAS HEP comme solution à tous les problèmes, on constate simplement qu'une véritable usine à gaz est en train d'être mise en place. Pour les syndicats, ces référent-e-s doivent agir en qualité de pairs expérimentés et cela ne nécessite en aucun cas l'obtention de deux CAS (prafa + tutorat)!

Pour la SPV, trois conditions sont nécessaires pour mettre en place l'accompagnement des nouveaux enseignant-e-s par des pairs: une indépendance totale (confidentialité) vis-à-vis de la direction, l'octroi d'une décharge hebdomadaire pour pouvoir exercer ce rôle et le choix de pairs œuvrant dans le même cycle que le-la nouvel-le enseignant-e. En matière de formation, la SPV considère qu'une formation courte, accompagnée d'une supervision (ou analyse de pratique) des référent-e-s serait beaucoup plus judicieuse et porteuse de sens. La SPV et les syndicats ont déjà écrit à deux reprises à la cheffe du DFJC pour demander une rencontre rapide sur ce sujet notamment. Aucune réponse ni accusé de réception n'est encore parvenu au moment où ces lignes sont écrites. Dans l'attente de ce rendez-vous, nous invitons nos membres intéressés par ce rôle de référent à surseoir à leur inscription à cette formation HEP (CAS tutorat d'enseignant-e-s).

Yves Froidevaux, secrétaire général de la SPV

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Annexe 3 : ATLAS.TI • Capture écran codage des données

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. On the left, a list of codes is visible, including '12_PF_OPAffecti.Emotion.', '13_PF_OPsimples 1_Transf.Justifi.', and '14_ST_OPsimples 2_Se souvenir...'. The central pane shows a text document titled 'Thèse Soraya' with a timeline of quotations. The right-hand pane displays a list of code snippets and their corresponding code labels, such as '00_Entretien à froid', '14_PF...', and '107_T2'.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Annexe 4 : 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

quels sont mes visées quand je parle avec ST ?

quels rôles en tant que PF ?

quels processus de formation sont soutenus ?

liens avec les apports de la formation de stagiaire

...

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 devine seul(e), parle seul(e), fasse les demandes et les réponses, ou au contraire reste muet(te) (conceptions)

PF qui explicite ou fait deviner ce qui est à faire ou fait à la place des stagiaires (conceptions de l'enseignement – apprentissage - 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)

...

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Annexe 5 : 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 reprenez 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 soraya.de-simone@hepl.ch au plus tard le...

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Annexe 6 : Questions ressources pour soutenir les apprentissages des élèves

document ressource pour élaborer des questions de guidage pour soutenir les élèves en classe

Scénario sous forme de questions pour une démarche d'enseignement-apprentissage avec des élèves en classe (EXTRAIT)

Truffer Moreau I., Périsset Bagnoud D. & Clerc A. (2006). Le scénario didactique, Résonances – Juin 2006, Sion / Révisé en 2010.

1. Les objets d'apprentissage

Quel est l'objet d'apprentissage? D'où vient-il (perspective épistémique et perspective historique et culturelle)? A quelles questions posées par l'homme tente-t-il de répondre? A quelle discipline de référence appartient-il?

A quel type de connaissance se rattache le savoir à apprendre (faits, concepts, procédures, stratégies d'apprentissage, ...)?

Quelles habiletés pourraient être mises en lien avec l'objet d'apprentissage? Le choix des habiletés est-il équilibré et permet-il un apprentissage en profondeur? Quelles activités en classe ?

2. Les finalités et les objectifs d'apprentissage

Quels sont les objectifs d'apprentissage visés (catégorie d'habileté + objet)?

Quels sont les liens entre les objectifs poursuivis par la situation et les objectifs visés par le programme en vigueur (dans le canton de Vaud, le PER)?

Quels sont les critères d'atteinte des objectifs?

Quelles sont les valeurs visées ? (ex : vise-t-on la coopération ou la compétition, le respect, la tolérance, ... ?)

3. Les tâches et leur enchaînement

Quelle situation d'enseignement/apprentissage est prévue? De quelles tâches est-elle constituée? Comment les tâches sont-elles organisées entre elles?

Quelles sont les représentations (d'un point de vue cognitif – affectif – métacognitif) des élèves sur le savoir à apprendre? Qu'est-ce qui est acquis déjà par les élèves (analyse diagnostique des travaux existants, des observations effectuées, ...)? Qu'est-ce que les élèves peuvent faire seuls?

Quels sont les obstacles à l'apprentissage (obstacles cognitifs, obstacles présents au travers des représentations des élèves,...) ?

Quelles pourraient être les modalités de résolution de la tâche? Y en a-t-il de plus efficaces que d'autres?

Quelles habiletés cognitives / quelles stratégies seront explicitement travaillées?

Comment les dimensions métacognitives seront-elles travaillées (planification, contrôle, régulation)? Quels résultats sont attendus (critères de réussite et de fin de tâche)? Comment seront-ils vérifiés ? En quoi ces résultats attendus reflètent-ils les apprentissages visés ?

Quelles sont les consignes données aux élèves?

Quelles sont les références / ressources mises à disposition des élèves?

De quels acquis les élèves doivent-ils être conscients? Comment leur permettre de prendre conscience de ce qu'ils ont appris ?

Que prévoyez-vous en cas de difficultés, d'erreur ?

Y a-t-il une forme de différenciation prévue ? Laquelle ?

En quoi le support choisi peut-il avoir un effet bénéfique sur les apprentissages des élèves? En quoi favorise-t-il la centration sur les objectifs d'apprentissage (brouillage, habillage)?

4. Les élèves

Avec quel groupe classe travaillez-vous : degré, effectif, mono, multi âges, expériences, fonctionnement socio affectif et psychomoteur,... ?

Que savez-vous des élèves : âge, milieu socio-économique, sexe, habiletés psychomotrices, maîtrise de la langue, stratégies cognitives et métacognitives, élèves en difficulté, estime de soi, motivations, croyances, attitudes, bases de connaissances, expériences de vie, connaissances du sujet... Quelles incidences sur leurs apprentissages?

Qu'ont-ils *besoin* d'apprendre (contenu, sens des apprentissages, utilité sociale et/ou cognitive de l'apprentissage)?

Quel est le rapport au savoir à développer ici? Quel est le rapport au savoir des élèves concernant la discipline, la nature de l'objet d'apprentissage?

5. L'enseignant-stagiaire

Quel est le rôle prioritaire de l'enseignant dans cette tâche? Comment permettre perception de ce rôle par les élèves?

Quel rôle sera confié à élève dans la situation et/ou la réalisation de la tâche?

Quelles interventions prévoir pour guider les élèves dans la réalisation de la tâche? Pour leur permettre de développer leurs compétences métacognitives? Pour leur permettre d'organiser et structurer leurs connaissances?

Quelles sont les formes de communication choisies ?

Quels sont les "savoirs pour enseigner" (connaissances théoriques, expérience,...) que vous pourriez mobiliser pour aider les élèves à apprendre?

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

Annexe 7 : Entames d'entretiens focales visibles/invisible et extraits synthèse finale **Mentors 2, 3, 4, 8 et 9**

Entames d'entretiens T1 – T2 – T3 de PF2

PF2 (T1) Alors allons-y... (rires) est-ce que tu commences ? Comment est-ce que tu te sens par rapport... je pense que l'on peut revenir sur la matinée, l'idée générale, je prends mes notes, tu prends tes notes et pis on y va (...)

PF2 (T2) Alors, qu'est-ce que tu penses ?

PF2 (T3) Alors, tu veux commencer, comme on avait discuté ? Du genre, quels sont les objectifs, comment tu as guidé les élèves, etc.

Extrait issu de la synthèse de fin de formation de PF2

« J'ai ainsi pris conscience que j'avais tendance au début du stage à rester en retrait, je me laissais envahir par la stagiaire et toutes ses justifications. Petit à petit, j'ai réussi à m'imposer, à oser l'arrêter dans ses logorrhées pour la guider vers l'analyse du contenu de ses leçons. Lors des entretiens post-leçons, j'ai mis l'accent sur les processus d'apprentissage, sur le sens donné au travail proposé aux élèves. J'ai insisté sur la différence entre occuper des élèves ou transmettre un savoir avec des objectifs précis et bien ciblés » (PFG2).

Entames d'entretiens T1 – T2 – T3 de PF3

PF3 (T1) : L'idée c'était que vous vous exprimiez sur ce que vous amène un retour de ma part, heu... sur votre préparation, et puis en quoi vous avez du coup modifié votre préparation, et ce que vous avez pu observer durant la leçon.

PF3 (T2) : L'idée c'est que vous me fassiez un retour sur le moment sur « l'équilibre ».

PF3 (T3) : Commençons déjà par « l'analyse a priori ». Est-ce que l'analyse a priori vous a permis de mieux cerner... on se place toujours du point de vue des apprentissages des élèves.

Extrait issu de la synthèse de fin de formation de PF3

« Je l'ai réorientée sur les objectifs vérifiables (cognitif) et non sur le bruit ambiant ou ses ressentis. D'un jugement égocentré, on passe à un questionnement plus objectif, plus professionnel. (...) Cela favorise une vision plus systémique des processus d'apprentissage, de notre possibilité à faire varier les interventions (niveau émotionnel, cognitif, métacognitif), à être créatif en fonction de la dynamique de la classe. Ce point est important dans l'évolution de ma pratique de PF. Il me permet de ne plus entrer dans le pathos, de rediriger l'étudiante sur le cognitif (et c'est fou ce que cela l'aide à prendre de la distance et à chercher des pistes) » (PFG3).

Entames d'entretiens T1 – T2 – T3 de PF4

PF4 (T1) : Alors, comment s'est passé pour vous cet après-midi ?

PF4 (T2) : Voilà, alors je vous écoute.

PF4 (T3) : Voilà alors, je vous avais demandé dans votre euh enfin par mail ... je vous avais demandé, « l'analyse a priori » de la tâche.

Extrait issu de la synthèse de fin de formation de PF4

« Ne plus laisser le stagiaire s'exprimer uniquement sur les processus affectifs/émotionnels mais le guider vers le repérage des autres processus durant ces moments d'enseignement devient un enjeu. J'ai constaté que cette manière de faire encourage l'étudiant à prendre en compte ces processus lors de ses planifications afin de viser les apprentissages des élèves » (PFG4).

Entames d'entretiens T1 – T2 – T3 de PF8

PF8 (T1) : Par rapport à la leçon d'hier (bruit de feuilles) heu... Alors, c'est vrai qu'au niveau du timing, t'as été très optimiste (rires)

PF8 (T2) : Alors, heu... ben peut-être dis-moi toi comment t'as senti la leçon avec les 10èmes d'abord.

PF8 (T3) : Alors, on peut y aller... Heu... de manière générale, sur la planification générale que tu m'avais transmise, pour l'adjectif verbal et le participe présent heu... ben c'est chouette, parce que j'ai vraiment vu la progression de ce que je t'avais demandé de faire... pour chaque tâche de trouver, ce que t'attends des élèves par rapport à la taxonomie d'Anderson, donc heu... ça c'est chouette, je vois que tu as fait l'effort de faire ça. Et du coup, il me semble que c'était plus... ben qu'il y a un fil rouge dans toute la séquence que tu donnes, et heu... que du coup tu vois mieux l'ordre dans lequel tu vas demander les tâches aux élèves. Hein ?

Juste pour info, réponse de ST : ST8 (T3) TP2 : j'avais changé ouai... l'ordre de mes exercices dans le dossier parce que ça allait mieux dans l'autre sens par rapport à la taxonomie.

Extrait issu de la synthèse de fin de formation de PF8

« J'ai réfléchi à comment utiliser les 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. (...) En effet, je suis persuadé 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 » (PFS8).

Entames d'entretiens T1 – T2 – T3 de PF9

PF9 (T1) : Donc, je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de laisser venir le moment où tu as commencé l'activité de préparation pour le test avec les VP ce matin. Heu... est-ce que... alors... ce que j'aimerais bien c'est que maintenant tu te... tu t'ettes devant la classe au moment où ça a commencé, et puis quand tu y es, tu me fais signe (silence, 6 secondes) oui (interrogateur) ? D'accord, tu te trouvais où à ce moment-là ?

PF9 (T2) : Alors... enfin, je te laisse peut-être commencer ?

PF9 (T3) : Donc heu... on va reparler de la planification et pis heu... de l'objet d'enseignement (bruits de feuille).

Extrait issu de la synthèse de fin de formation de PF9

« C'est alors que j'ai enfin « fait avec elle ». (...) Aujourd'hui je suis en mesure de dire que je me sens bien mieux outillée pour appréhender la compétence qui traite des entretiens et que je sais mieux comment m'y prendre. (...) Je serai également plus ferme en exigeant un retour écrit systématique de la part du/de la stagiaire sur nos entretiens » (PFS9).

Bibliographie

- 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. et Krathwohl D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris: ESF.
- Aspin D.N. & Chapman, Judith D. (2007) "Lifelong Learning Concepts and Conceptions" in: David N. Aspin, ed.: *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Springer.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Balslev, K. et Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Eclairer les pratiques de formation du point de vue des discours. In Kristine Balslev, Filliettaz Laurent, Ciavaldini-Cartaut Solange et Vinatier Isabelle (Eds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation*. Paris: L'Harmattan, 9-23.
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera Roa, S. et 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 et I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation*. Paris : Harmattan, 281-314.
- Balslev, K. (2016) Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, 2, 12-20.
- Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants ? Dans V. Lussi Borer et L. Ria. *Apprendre à enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 155-167.
- Balslev, K. & Gagnon, R. (2016). Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche. In F.Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (Eds.). *Le Partage des Savoirs dans les Processus de Recherche en Education* . Bruxelles : de Boeck, coll. Raisons Educatives.
- Barth, B.M. (2015). La psychologie culturelle de Jérôme Bruner et son impact sur la pédagogie in « car la culture donne forme à l'esprit » J. Bruner. Paris : Retz.
- Bandura, A. (2010). *Auto-efficacité*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Éds.), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Études offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.
- 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 (Éd.). *L'école, état des savoirs* (pp. 179-188). Paris: La découverte.
- Beck C. & Kosnik C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, 46, 20-31.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Ben-Peretz M. (1995). Curriculum of teacher education programs. In L.W. Anderson (éd.),

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 543-547). Oxford: Elsevier Science.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (pp. 19-33). Bruxelles : De Boeck.
- Blair, T.R. (1984). *Clinical indicators of effective cooperating teachers*. Report by Texas A and M University, College of education, ED263 064.
- Blaya C. & Baudrit A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière : entre nécessité et faisabilité ? *Recherche et Formation*, 53, 22-34.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York : David McKay.
- Bocquillon, M. et Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive, dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants*. (pp. 83-103). Louvain-la-Neuve : PUL.
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, 28(2), 3-18. En ligne : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Boudreau, P. (2001). « Que se passe-t-il dans un stage réussi ? » *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84
- Bourdoncle R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs ». In: *Recherche & Formation. Formes et dispositifs de la professionnalisation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R., Feneyrou, R., et Hedoux, J. (2000). La différenciation des tuteurs : rôle formateur et rôle socialisateur. Actes du 3^{ème} congrès international de Recherche en Education et Formation (Cédérom). Bordeaux : AECES et Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Boutinet, J-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures. Transitions. Rebonds*. Paris : PUF.
- Breithaupt, S. et Clerc, A. (2018). L'alternance. Une rupture à repenser entre appropriation et usage des savoirs théoriques de référence. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. (pp. 127-149). Québec : PUQ.
- Bronckart, J-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In Jean-Michel Baudouin et al., *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 133-154.
- Bronckart, J-P. (2002). Quelques remarques sur la notion de compétence. *Babylonia*, 3, 6-10.
- Brossard, M. (1998). 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). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Brossard, M. (2008) « Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail ». *Carrefours de l'éducation* 2/26, 67-82. En ligne, consulté le 23.9.20. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-67.htm>
- Brousseau, G. (1979). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-140.
- 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*. Paris: Retz.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- Bullough R.V. & Draper R.J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 407-420.
- Buysse, A. (2008c, juin). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau, S. (Eds.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. 15e congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation : Mondialisation et éducation: vers une société de la connaissance, Marrakech.
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?, *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Buysse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20-35.
- Caglar, H. (1999). *Être enseignant. Un métier impossible ?* Paris: l'Harmattan.
- Cazals-Ferré, M-P. & Rossin, P. (1998). *Éléments de psychologie sociale*. Paris : Armand-Colin.
- 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.
- Chaliès, S. (2016). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. In Valérie Lussi Borer & Luc Ria. *Apprendre à enseigner* (pp. 221-233). Paris : PUF.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., et Malo, A. (2018). Quels repères pour mieux s'orienter dans les textes sur l'alternance. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo, *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. (pp. 1-10). Québec : PUQ.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). Lettre du 1^{er} mai 1989. In C. Blanchard-Laville, Y. Chevallard & M.L. Schubaeur-Léoni (Ed.), *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire* (pp. 42-50). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cheong I.P. (2005). Educating pre-service teachers for a sustainable environment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 97-110.
- Clarke A. (2006). The nature and the substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 22, 910-921.
- Clerc A. (2011). Écrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. In M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros. (Éds.), *Écritures réflexives et professionnalisantes* (pp. 61-82). Québec : PUQ, collection Recherche.
- Clerc, 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, Genève.
- Clerc 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). Québec : PUQ, collection Recherche.
- Clerc, 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). Consulté le 13 février 2012 dans <http://ripes.revues.org/514>.
- Clerc, 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*

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- aujourd'hui (pp.281-292). Bordeaux : PUB. 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. Etat des pratiques et des recherches* (pp. 82-108) Québec : PUC.
- Clerc 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, UER EN, HEP Vaud.
- Clerc-Georgy, A., & Clivaz, S. (2016). Evolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus lesson study : quel partage des savoirs ? In F. Ligozat, M. Charmillot et A. Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 189). Paris : 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*. Paris : PUF.
- Collins C. (2004). Envisaging a new education studies major: What are the core educational knowledges to be addressed in pre-service teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), 227-240.
- Colognesi, S., Beusaert, S. et Van Nieuwenhove, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires, dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants*. (pp. 29-44). Louvain-la-Neuve: PUL.
- 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.
- Davis E.A (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
- Dawes, L., Fisher, E. and Mercer, N. (1992). The quality of talk at the computer. *Language and learning*. October, 22-25.
- De Jong O. (2000). The teacher trainer as researcher: Exploring the initial pedagogical content concerns of prospective science teachers. *European Journal of Teacher Education*, 23 (2), 127-137.
- De Ketele, J.M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-85. En ligne : consulté le 02.01.2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2321>
- De Ketele, J.M. (2018). Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière, dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants*. (pp. 19-33). Louvain-la-Neuve : 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, Genève.
- De Simone, S. (2019). Montrer comment ça se passe. *Cahiers pédagogiques, dossier expliciter en classe*, 551. En ligne : consulté le 18.08.19. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Montrer-comment-ca-se-passe?fbclid=IwAR17GMYzu1ShJ2CM3G5Jd790zU42vn44fHtuXWRbDBjotU7YXeXHYc9TvdK#.XGb5nx4UemY.whatsapp>
- De Simone, S. (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Studies (MCS). *Education & Formation*, 314. En ligne : consulté le 12.12.2019. URL : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- De Simone, S. (2021). Tensions et dilemmes inhérents aux postures de tutorat, dans F. Mehran, M. Frenay et E. Chachkine (dir.), *Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage*. (pp. 103-118). Louvain-La-Neuve : PUL.
- Dewey, J. (1916/2018). *Démocratie et éducation*. Malakoff : Armand Colin.
- Divay, S. et Legendre, F. (2014) Introduction du Dossier « La transmission du métier ». *SociologieS Open Edition Journal*. En ligne : consulté le 12.12.2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/4540>
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, Glorya. & Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle, dans L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, I. Vivegnis et F. Dufour (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale enseignement*. (pp. 53-72). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : 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.
- Escalié, G. (2019). *Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Feiman-Nemser, S & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education ? *Teaching and Teacher Education* 3, 255-273.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn, *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- 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., and Robinson, M. (2006). Prospective Teachers. Perspectives on Micro Teaching, *Lesson Study Education*, 127(2), 203-215.
- Fischer, G.-N. (1997). *La psychologie sociale*. Paris : Éd. du Seuil.
- Furlong, J. (2000). School mentors and university tutors: Lessons from the English experiment. *Theory into practice*, 39(1), 12-19.
- Gerard J.-F. (2009). *Evaluer des compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Education et Formation (REF), Université de Nantes, 19 juin 2009.
- Golhen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle: rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Education permanente*, 163, 59-70.
- Hall et al. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
- Hastings W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135-148.
- 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.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- 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 18^{ème} – 20^{ème} siècles). ERHISE, Université de Genève.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation, au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : 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^{ème} siècle. *Recherche et formation*, 60, 25-38.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2020). Sciences de l'éducation et de la formation. Entre pertinence sociale et pertinence scientifique
- 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. Belgique: De Boeck Université.
- Intrator S. (2006). Beginning Teachers and the Emotional Drama of the Classroom. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 232-239.
- Kwan T. & Lopez-Real F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- 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 programme 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*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Allal, L. (Eds.). (2007). *Jugement professionnel en évaluation*. Québec: Presses de l'Université du Québec
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Latour, B. (2011). Sur la pratique des théoriciens. In J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*. Paris : PUF, 130-145.
- Le Boterf G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : 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. (Éds.). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 381-398). Moscou : MGU.
- Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching: How veteran learns from novice. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 204-215.
- Lessard, C. et 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 et R. Rickenmann (Ed.), *Les formes de la signification en sciences de l'éducation* (2004/8), pp.271-307, Bruxelles, De Boeck.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang, Collection Exploration.
- 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.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- 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.
- Littleton, K. et Mercer, N. (2013). *Interthinking*. New York: Routledge.
- Loughran J. & Berry A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193-203.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. Dans L. Paquay J., P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne & J. Desjardins (Dir.), *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lussi Borer, V., Yvon, F., & Durand, M. (2015). Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? Dans M. Durand, V. Lussi Borer & F. Yvon (Dir.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, 7-29.
- Lussi Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Bern: Peter Lang.
- 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 coeur 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., et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle, dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarche et soutien à l'insertion professionnelle*. (pp. 61-88). Québec : CEC.
- Maubant, P. et Piot, T. (2011). Etude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 44(2), 7-11.
- Maubant, P. (2014). Le travail collectif enseignant : allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante. In *le travail collectif des enseignants en question*, Questions vives, 21.
- Mayer, R. E. (2009). Constructivism as a theory of learning versus constructivism as a prescription for instruction. Dans S. Tobias et T. M. Duffy (dir.), *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 184-200). New York: Routledge.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of applied linguistics*. 1(2), 137-168.
- 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 (Ed.) *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck. Collection : Raisons éducatives (11).
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : développer l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.
- Mieusset, C. (2017). Les dilemmes du maître de stage, dans A. Jorro, J-M. De Kettele, et F. Merhan (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Louvain-la-Neuve : de boeck, 83-99.
- Miller, G.A. (1956) The magical number seven, plus or minus two. *Psychol. Rev.* 63, 81-97.
- 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.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- Mohib, N. (2014). Tutorat, dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mukamurera, J. (2014): Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Eclairage théorique et état des lieux, dans L. Portelance, S. Martineau, et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-33.
- Mulin, T. (2014). Posture professionnelle, dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-neuve : de boeck.
- Nonnon, E. (2012). Exemples et cas dans la transmission de savoirs professionnels pour les enseignants : malentendus et négociations du sens. Biennale internationale de l'éducation, Conservatoire des Arts et Métiers, Paris, 3-6 juillet 2012.
- Nonnon, E. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation, *Revue des HEP*, 2, 13-30
- 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., et Wouters P. (2010) : L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives. Louvain-la-Neuve : de boeck.
- Parker-Katz M., Bay M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1259-1269.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.
- 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). *Education et francophonie*, 37(1), 50-67.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot, *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83-108). Laval : PUL.
- Ria L. & Chaliès S. (2003). « Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants ». *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- Rebière, M. (2001). Une notion venue d'ailleurs : la posture. In J.-P. Bernié (Éd.). *Apprentissage, Développement et Significations*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologique, dans F. Pons, P.A. Doudin (dir.). *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ronveaux, C., Gagnon, R., Aeby Daghé, S. & Dolz, J. (2013). *Les objets d'enseignement et de formation en français : les séquences, les dispositifs et leurs synopsis*. Université de Genève.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique, Note de synthèse. *Revue française de Pédagogie*, 112, 102.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- 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. (2000). « Les outils de l'enseignant. Un essai didactique ». In S. Plane & B. Schneuwly (Ed.) *Les outils d'enseignement du français. Repères*, 22, (pp. 19-38). INRP.
- Schneuwly, B. (2012). Praticiens réflexifs, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet. In *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions 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 (Eds), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 201-222). Paris : PUF.
- Schubaeur-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire ». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation. Raisons Educatives*, (pp. 227-251). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- 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.
- 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.
- Shoham E., Penso S. & Shiloah N. (2003). Novice teachers' reasoning when analysing educational cases. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 195-211.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M. & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Thousands Oaks (CA): Corwin Press.
- Sternberg R. J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive*. Bruxelles : 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. et Clark, R. E. (2007). Why minimally guided teaching techniques do not work: A reply to commentaries. *Educational Psychologist*, 42(2), 115-121. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520701263426>
- Takahashi, A. & MacDougall, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*. DOI 10.1007/s11858-015-0752-x.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Dir.). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Tavris, C., & Wade, C. (2014). *Introduction à la psychologie. Les grandes perspectives* (3^e éd.). Québec : ERPI.
- Timperley, H. (2011). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111-123.
- Titchener, E. (1908/2018). *Manuel de psychologie*. Londres : Forgotten books.
- Truffer, I., Périsset-Bagnoud, D. & Clerc, A. (2006). « Scénario didactique ». *Résonances* : Hep Valais.
- Vanhulle S. (2005). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In J. Treignier et B. Daunay (éds.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (pp. 13-31). Paris : INRP.

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 245-263). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2011) « Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours », *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 15(28), pp. 145-169.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes sociodiscursifs en déséquilibre. In Kristine Balslev et al (Eds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris : Harmattan, 249-281.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF. (7^{ème} édition).
- Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). *Congruence and friction between learning and teaching*. 9, 257-280.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier I. (2006, mars). « 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 ?* Paris.
- Violet D. (2005). Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres. *Recherche et Formation*, 50, 117-131.
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement, dans L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, I. Vivegnis et F. Dufour (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale enseignement*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-72.
- Vygotski, L.S. (1926/2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1928-31/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wood A. (2005). The importance of principals: site administrator's roles in novice teacher education. *American Secondary Education*, 29(2/3), 207-219.
- Wang, J. & Fulton L.A. (2012). Mentor-Novice relationships and learning to teach in teacher induction: a critical review of research. *Multidisciplinary Journal of educational research*, 2(1), 56-104.
- Ward J.R. & McCotter S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- Weiner, B. (1996). *Judgments of responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. New-York : The Guilford Press.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L. Vygotski et M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds). *Vygotski aujourd'hui* (p. 139-168). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Yayli D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 889-900.
- Young J., Bullough R.V., Draper R.J., Smith L.K. & Erickson L.B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 169-188.
- Yvon, F. (2012). Penser la formation professionnelle avec Vygotsky. In F. Yvon & Y. Zinchenko (Éds.). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 381-398). Moscou :

Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).

MGU.

Références méthodologiques – 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.

Genoud, P.A., Kappeler, G. et Guillod, M. (2015). Attitudes face aux mathématiques : filles et garçons égaux dans la façon d’aborder leurs apprentissages ? *Revue suisse des sciences de l’éducation*, 37(2), 301-319.

Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Steinley, D. et Brusco, M.J. (2011). Choosing the number of clusters in K-means clustering. *Psychological methods*, 16(3), 285-297.

Longlife learning :

Aspin, David N. & Chapman, Judith D. (2007) "Lifelong Learning Concepts and Conceptions" in: David N. Aspin, ed.: *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Springer.

Fischer, Gerhard (2000). "Lifelong Learning - More than Training" in *Journal of Interactive Learning Research*, Volume 11 issue 3/4 pp 265–294.

Dominicé, P. (1990). *L’Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L’Harmattan.

Dominicé, P. (2000). *Learning From Our Lives: Using Educational Biographies With Adults*. San Francisco.

Josso, M.C. (2011). *Expériences de vie et formation*. Paris : L'Harmattan.