

Chapitre 6

Tensions et dilemmes inhérents aux postures de tutorat

Soraya De Simone • HEP Vaud, Suisse

La présente contribution expose les résultats d'analyse de contenus d'entretiens menés par des formateurs de terrain – tuteurs ou mentors¹ - avec leurs stagiaires, dans le contexte de la formation en alternance à l'enseignement du canton de Vaud (Suisse romande). Ainsi, ce chapitre fournit des éclairages quant aux dimensions mobilisées dans le discours des tuteurs et de leurs effets sur les stagiaires.

1. Problématique

Lorsqu'on interroge les tuteurs à l'enseignement vaudois² sur les raisons de leurs motivations à occuper cette fonction, la majorité d'entre eux répondent qu'ils trouvent stimulant de transmettre leur métier « pour montrer concrètement comment ça se passe dans une classe »³. Ces mêmes tuteurs ajoutent que la venue de stagiaires leur permet d'innover leurs pratiques d'enseignement. Or, cette conception plaçant d'emblée les stagiaires dans une perspective de collègue, peut au fil du temps, générer des effets pervers en termes de guidage. A ce propos, une large littérature anglophone et francophone⁴ relative au travail de tutorat et de mentorat dé-

¹ Selon les pays francophones et anglophones, les formateurs de terrain sont appelés mentors, tuteurs, formateurs de terrain, formateurs d'enseignants, maître ou enseignant de stage, coach, etc. Dans la littérature anglophone, le terme « mentor » semble être le plus souvent utilisé (Hoffmann *et al.*, 2015). Pour le présent article, les notions de tuteur et de mentor sont mobilisées sans distinction, même si en fonction des institutions de formation une différence de rôle peut exister entre ces deux termes.

² Dans le canton de Vaud, pour pouvoir devenir praticien.ne formateur.trice, tuteur ou mentor, il est obligatoire de suivre une formation continue postgrade aboutissant à l'obtention d'un *Certificate of Advanced Studies - CAS* de 10 crédits ECTS. C'est aussi le cas dans le canton du Valais.

³ 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 PraFo vaudois, Projet « alternance », mandat 6 Formation • novembre 2016.

⁴ Notamment, Feiman-Nemser, 2003 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Timperley, 2011 ; Hoffmann *et al.*, 2015 ; Chaliès, 2016 ; Vivegnis, 2018 ; De Simone, 2019 ; etc.

montre notamment comment ces conceptions d'accompagnement spontanées peuvent s'appuyer sur une logique plaçant le tuteur dans un rôle d'ami critique, privilégiant une relation égalitaire, ainsi qu'un rapport d'aide et de soutien émotionnel des stagiaires (Hennissen, 2008 ; Chaliès *et al.*, 2009). Ces différents auteurs montrent que lorsque les tuteurs sont dans l'action et sont face aux demandes pressantes des stagiaires, ils leur proposent des trucs et astuces à appliquer de manière ponctuelle, basculant ainsi dans une posture relativement prescriptive (Orland-Barak, 2005). Chaliès *et al.*, (2009) relèvent que spontanément, une grande partie des mentors entre dans cette conception et privilégie l'aide du novice à l'évaluation d'objectifs de formation explicites, pouvant ainsi renforcer le biais d'indulgence en cas de certification du stage. Dans la continuité, les travaux de Hennissen (2008), ou, plus récemment de Chaliès (2016) portant notamment sur les dilemmes et postures de tutorat en milieu scolaire montrent que les formateurs de terrain ont de la difficulté à focaliser l'attention des stagiaires sur des objectifs de formation au service des apprentissages des élèves. Ainsi, et notamment par peur de brusquer ou blesser le futur enseignant, ils canalisent leurs efforts d'accompagnement sur des suggestions indirectes, tout en se rendant disponibles afin d'aider les novices à faire face ponctuellement aux événements de la classe, focalisant principalement leur attention sur le soutien des processus émotionnels (Vivegnis, 2018 ; De Simone, 2019). Ainsi, et comme déjà évoqué, le rapport d'objectivité poursuivi lors de la certification du stagiaire est amoindri et le risque d'indulgence à l'égard du futur formé augmente, cantonnant les tuteurs dans ce que Darling-Hammond (2001) nomme la communauté de compassion ou encore, la posture traditionnelle selon Chaliès *et al.* (2009). Ce type d'interactions 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).

Dès lors, la problématique de cette recherche porte sur l'identification des types de médiations langagières mobilisées par les tuteurs durant les entretiens avec leurs stagiaires, dans le but d'explorer et comprendre les tensions affectives, cognitives et métacognitives présentes dans le discours. Les formes de guidage et d'accompagnement que les tuteurs proposent aux novices de manière consciente ou non, constituent également un point important de cette problématique.

Enfin, la posture de tuteur est influencée par différentes tensions et dilemmes qui sous-tendent cette fonction (Chaliès, 2016 ; Mieusset, 2018). Dans ce contexte, il paraît important d'identifier sur quels éléments les tuteurs focalisent l'attention des stagiaires durant les entretiens, afin d'identifier si les échanges traitent par exemple des apprentissages des élèves. Ainsi, cette recherche éclaire les questions suivantes : *Quels sont les contenus des échanges discursifs proposés par les tuteurs durant les entretiens avec leurs stagiaires pour réguler les tensions affectives, cognitives et métacognitives ? Quelles sont les postures des formateurs qui sous-tendent les tensions et les dilemmes du tutorat ?*

2. Cadre théorique

Pour éclairer la problématique, le cadre théorique s'appuie sur différents travaux relatifs aux questions de la transmission d'un métier à autrui, notamment dans le but de clarifier les notions de posture (Mulin, 2014 ; De Ketele, 2014) et de dilemmes du tutorat (Chaliès, 2016 ; Mieuxset, 2017). Un bref état des lieux à propos de l'abandon du métier enseignant vient éclairer la réalité de l'insertion professionnelle actuelle (Mukamurera, 2014). Enfin, l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934/1985) pose les jalons du rôle central joué par le langage dans les échanges discursifs réalisés entre tuteurs et stagiaires.

2.1. Posture de tutorat

Afin de clarifier le contexte du tutorat dans lequel cette contribution s'inscrit, il convient de présenter brièvement les notions de postures de tutorat. A l'origine, la notion de posture désigne l'attitude, le maintien 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). Concernant le terme de tuteur, en horticulture, ce terme désigne une tige soutenant une plante au début de sa croissance. Cette métaphore empruntée à la botanique illustre parfaitement la posture d'accompagnant assumée par le tuteur lors du parcours de formation du stagiaire (Paul, 2014). Ainsi, la posture de tutorat définit l'attitude du formateur à soutenir et guider le futur enseignant dans les différentes situations de formation. Dans ce contexte, tuteurs et stagiaires entrent dans une relation les unissant de manière inégalitaire à certains moments (posture de formateur/explicitation - tableau 2), et égalitaire à d'autres moments (posture de collègue/égalitaire - tableau 2) dans le but d'entraîner l'autonomie du futur enseignant jusqu'au retrait du tuteur lorsque le stagiaire peut intervenir seul auprès des élèves.

2.2. Dilemmes du tutorat

Assumer le rôle de tuteur ne va pas de soi. Cette fonction génère son lot de tensions, qui, concrètement se traduit par des dissensions que certains auteurs nomment « les dilemmes du tutorat » (Timperley, 2011 ; Chaliès, 2016 ; Mieuxset, 2017 ; De Simone, 2019). De manière générale, un dilemme se définit par les tensions générées face à un choix à opérer entre deux solutions contraires. Dans le contexte du tutorat, ces dilemmes reposent sur des conceptions, des croyances et des postures contradictoires qui sont mises en tension dans les échanges formels et informels entre tuteurs et stagiaires (De Simone, 2019). Ainsi, en situation

Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage.
Presses universitaires de Louvain (Janvier 2021)
<https://www.i6doc.com/fr/book/?gcoi=28001106893520>

d'accompagnement, le formateur peut se retrouver dans la situation où le choix d'une alternative paraît artificielle et ne semble pas répondre à la demande des stagiaires concernés (Mieusset, 2017). Face à ce constat, l'idée serait de faire dialoguer les deux pistes contradictoires de manière à doser les types de relance en fonction des objectifs de formation visés, notamment au service des apprentissages des élèves (De Simone, 2019). Cette perspective dialectique a le mérite de mettre en discussion des arguments contraires pour démontrer ou réfuter une piste de travail en fonction de critères qui pourraient être reliés aux effets de la pratique enseignante sur les apprentissages des élèves. Dès lors, il s'agirait de problématiser les situations en clarifiant les conditions dans lesquelles telle piste d'action serait plus perspicace qu'une autre. Une fois cette clarification établie, le choix du dosage des interventions serait réalisé en fonction des buts visés. Cependant, ce travail de clarification ne peut se faire de manière spontanée, il demande d'être anticipé en amont, lors de débriefing entre tuteurs, par exemple dans le cadre de formations continues sous forme d'analyses de pratiques de tutorat ou de *Mentoring Conversation Studies* - MCS (De Simone, 2019), inspirées du dispositif de formation continue *Lesson Studies* - LS⁵.

2.3. Persévérer dans le métier

Les tuteurs associent le rôle d'assistance émotionnelle à un appui de leur insertion professionnelle, pour que le futur enseignant persévère dans le métier (Pérez & Roux, 2007 ; Vivegnis, 2018). A ce sujet, Mukamurera (2014) montre que les taux d'abandon durant les cinq premières années peuvent monter jusqu'à 50% selon les pays. 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). La perspective d'accompagnement soutenant majoritairement les processus émotionnels pour que les novices persévèrent dans le métier s'explique en partie par l'urgence des situations de travail rencontrées dans la classe et par un manque de temps à disposition pour former les tuteurs. En effet, la plupart des mentors redou-

⁵ Le dispositif de formation continue *Mentoring Conversation Studies* - MCS (De Simone, 2019) implique des tuteurs du canton de Vaud en Suisse romande. Ses buts sont de générer des explicitations collectives à propos de l'étude, la planification, la réalisation, l'analyse et la modification d'entretiens menés par un tuteur avec son stagiaire. Ce dispositif de recherche-formation inspiré des *Lesson Studies* (Miyakawa & Winslow, 2009) se révèle notamment intéressant pour identifier, comprendre et mettre en lumière les contenus d'entretiens formels et/ou informels entre tuteurs et stagiaires. Le dispositif MCS s'appuie notamment sur différents travaux traitant des postures de tutorat et de mentorat : Timperley, 2011 ; Hoffmann *et al.*, 2015 ; Chaliès, 2016 ; etc.

tent de s'engager dans une logique de formation longue (Kyriacou & al, 2007), principalement pour des questions de charges de travail.

2.4. Focaliser l'attention des futurs enseignants sur l'explicitation de leurs choix

Ainsi, pour que le guidage proposé par les tuteurs soutienne le développement professionnel des futurs enseignants, il ne suffit pas de réduire l'accompagnement au soutien des processus émotionnels et affectifs des novices. Cependant, le propos n'est pas d'évincer l'importance que revêt ce type d'interventions. En effet, l'agenda multiple auquel sont confrontés les futurs enseignants génère forcément du soutien émotionnel à certains moments. 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 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 à transmettre aux élèves (Feinman-Nemser, 2003), ni de se situer dans ce nouvel environnement. Dès lors, « pour que l'accompagnement puisse véritablement contribuer au développement de l'enseignant, il ne suffira pas à l'accompagnateur d'être un enseignant expérimenté » (Vivegnis, 2018, p. 54). Il devra 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 analysant les effets des interventions sur les apprentissages des élèves (De Simone, 2019).

2.5. Importance du langage dans le développement des stagiaires et des tuteurs

Dans le contexte vaudois de la formation initiale à l'enseignement, les tuteurs accueillent des futurs enseignants dans leur classe. Des entretiens formels et informels y sont donc menés. 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). En effet, ces moments d'échanges, de *mentoring dialogues* ou 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-stagiaires, il semble pertinent d'identifier dans les échanges entre tuteurs et novices, l'influence que peuvent exercer les types de relance des tuteurs sur les stagiaires. Il est donc intéressant d'analyser dans les entretiens, le contenu des guidances directes et indirectes (Billet, 2009), ainsi que les médiations (Vygotski, 1934/1985) proposées par les tuteurs, dans le but de

focaliser leur attention sur la portée du contenu des échanges avec leurs stagiaires (Balslev, 2016). Dans la continuité, il s'agit également d'identifier et comprendre les mécanismes de guidage générant potentiellement des processus de développement professionnel et de transformation des connaissances dans le cadre de l'activité en alternance des tuteurs. Pour ce faire, la portée des échanges discursifs peut être considérée comme un outil de transformation, notamment parce que ces entretiens mettent potentiellement en exergue l'interdépendance des verbalisations et du développement professionnel des participants. Cette étude s'inscrit donc dans une perspective historico-culturelle dans laquelle le langage est au cœur des processus d'apprentissage et du développement (Vygotski, 1934/1985). La dynamique générée par des interactions entre protagonistes en formation, puis l'intériorisation de ces mêmes interactions par le sujet (Vygotski, 1931/2014) influence le novice dans son ensemble, incluant son rôle et son développement professionnel (Buisse et Vanhulle, 2009 ; Clerc & Ducrey, 2014). Les modalités de formation proposées dans le dispositif de *Mentoring Conversation Studies* - MCS (De Simone, 2019) favorisent justement la verbalisation d'expériences d'abord de manière collective en hétéro-régulation, puis de manière individuelle, en auto-régulation. Ces discussions et réflexions menées collectivement influencent les processus individuels réflexifs, cognitifs et affectifs des protagonistes (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010 ; Martin & Clerc, 2015). Ce constat met en évidence l'intérêt d'interroger les enjeux visés par les formations destinées aux tuteurs, notamment celles proposant des analyses d'entretiens réalisés avec leurs stagiaires. Ce d'autant que différents auteurs, notamment Balslev & Ciavaldini-Cartaut (2015) et Vanhulle (2015) relèvent que ces entretiens constituent des lieux privilégiés de soutien à la construction de savoirs et au développement professionnel relatifs au métier.

2.6. Déplier sa pensée d'enseignant

Dans la continuité de ces apports, Timperley (2011) propose de pousser le stagiaire à réfléchir aux éléments et conceptions qui président à ses intentions et 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 spontanément les tuteurs à répondre dans l'urgence aux demandes des stagiaires. Dans ce contexte et pour tenter de clarifier les enjeux de guidage et d'accompagnement d'un tuteur, Timperley (2011) suggère de se référer aux attendus de formation liés au semestre ou l'année d'études de l'apprenant. Cela signifie pour le tuteur de prendre de la distance d'avec sa propre pratique enseignante, afin de remettre des mots sur des gestes professionnels et des manières de penser et d'agir intériorisés, ou pour le dire autrement,

de déplier sa pensée d'enseignant⁶, afin de la rendre explicite et accessible au novice en formation. Cela implique une transposition didactique minimale de la progression des apprentissages attendus chez le stagiaire, selon qu'il se trouve en début de parcours ou en dernière année (Durand, 2002 ; Timperley, 2011). Cette transposition de la fonction enseignante implique une mise en abîme de la profession initiale (De Simone, 2019). Différentes recherches mettent en avant le fait que dans le cadre de formations continues au tutorat, cette mise en abîme peut être favorisée grâce à la verbalisation des tensions et dilemmes inhérents à cette fonction (Timperley, 2011; Chaliès, 2016; De Simone, 2016, 2019). Enfin, l'analyse des entretiens menés entre alternants fournit des éclairages relatifs aux caractéristiques du travail de tuteur, notamment quant à l'impact des médiations des mentors sur les propos des stagiaires durant les échanges.

3. Méthodologie

Pour éclairer les questions qui jalonnent la présente contribution les données récoltées sont issues de cinq formations continues sous forme de *Mentoring Conversation Studies*, destinées aux tuteurs. Ces données représentent quarante-huit entretiens dirigés par dix-sept tuteurs du primaire et du secondaire du canton de Vaud avec leur stagiaire⁷. Ces entretiens ont été enregistrés par les mentors, à trois temps différents d'un même semestre de formation - début, milieu, fin de semestre. Ces échanges ont été transcrits et mis en débat durant les moments dédiés aux analyses collectives des entretiens⁸.

Les résultats présentés dans cet article se limitent à une analyse qualitative à visée compréhensive du premier entretien mené par trois tutrices et leur stagiaire. Cela représente trois entretiens constitués d'environ trois cents tours de parole. Pour la compréhension du lecteur et l'anonymisation des données, les protagonistes ont été codés de la manière suivante : tutrice 1, correspond à PF1, pour « praticienne formatrice 1 », et respectivement, pour sa stagiaire ST1. Et ainsi de suite, tutrice 2 - PF2 avec ST2, tutrice 3 - PF3 avec ST3. Enfin, la méthode utilisée pour traiter les données est celle de l'analyse du discours avec l'aide de l'outil NVIVO. Les en-

⁶ Cette expression empruntée à Isabelle Truffer, créatrice du CAS des formateurs de terrain de la HEP Valais : <http://www.hepvs.ch/formations-postgrades/encadrement-des-stages>. Elle est notamment l'auteure d'un article à paraître : « Conception et régulation d'une formation de PF : des premiers enjeux aux perspectives nouvelles ».

⁷ Données récoltées dans le cadre de ma thèse de doctorat, sous la direction de Kristine Balslev de l'Université de Genève (FPSE). 10 tuteurs du primaire et 7 tuteurs du secondaire répartis dans cinq groupes de MCS ont enregistré trois entretiens chacun.e à trois temps différents durant un semestre avec leur stagiaire, ce qui représente au total quarante-huit entretiens. Cette récolte de donnée s'est étendue sur trois ans (2016-2019).

⁸ Chaque MCS se déroule sur 8 à 9 neuf séances collectives de deux heures environ et sont réparties sur un semestre. Toutes ces séances sont enregistrées et permettent de compléter les débats lors des analyses collectives.

tretiens ont été codés en fonction des caractéristiques définissant les dilemmes du tutorat (Chaliès, 2016; Mieusset, 2017 ; De Simone, 2019) émergeant des échanges entre protagonistes.

Enfin, en termes de profils des sujets, les tutrices 1 et 2 venaient d'obtenir leur diplôme de praticienne formatrice. La troisième, quant à elle, était en possession du diplôme depuis trois ans.

4. Résultats

Les résultats fournissent un éclairage quant aux contenus mobilisés dans les échanges par les protagonistes. L'analyse du discours issu des médiations proposées par les tutrices attestent notamment de la présence de tensions et de dilemmes. Le tableau 1 propose une classification des caractéristiques définissant les postures du tutorat, notamment en fonction des éléments issus des corpus. Cette proposition s'inspire de travaux anglophones et francophones, tels que Timperley (2011), Chaliès (2016) et Mieusset (2017). Ainsi, les tensions et dilemmes identifiés dans les échanges ont été associés à trois types de postures du tutorat : posture de « collègue ou égalitaire » ; de « formateur ou d'explicitation » ; « posture d'expert » constituée de celles de collègue et de formateur. Apparemment, les postures de « collègue » et de « formateur » créent un clivage (Chaliès, 2016). Dès lors, les curseurs placés sur les trois flèches du tableau 1 traduisent le potentiel dialogisme entre les dilemmes inhérents aux différentes postures. L'analyse des entretiens issue de la présente contribution fournit des pistes à propos des conditions liées au dosage à réaliser pour dépasser ces tensions. Ce dernier point se traduit notamment par l'émergence d'une troisième catégorie, baptisée « posture d'expert » dans laquelle le tuteur articule consciemment certaines caractéristiques de la posture « égalitaire » avec celles de la posture de « formateur ».

Tableau 1. Tensions traduites sous forme de dilemmes et postures de tutorat

<i>Posture de collègue/égalitaire</i>	<i>Mise en tension/dilemmes - Quel dosage ?</i>	<i>Posture formateur/explicitation</i>
<u>Caractéristiques</u> 1a) Proposer une aide et un soutien aux stagiaires pour les aider à construire leurs compétences professionnelles		<u>Caractéristiques</u> 1b) Évaluer et certifier leur pratique enseignante en fonction de critères
2a) Transmettre le métier aux stagiaires		2b) Les faire réfléchir et les aider à décortiquer le métier enseignant

3a) Laisser les stagiaires libres de leurs choix		3b) Les guider en fonction des objectifs et des outils de formation (en pointant des outils, des erreurs et des réussites)
--	--	--

Posture d'expert

*allie caractéristiques de « collègue/égalitaire »
et celles de « formateur/explicitation »*

A la lecture du tableau 1, il semble utile de revenir aux travaux de Chaliès *et al.* (2009) et de Chaliès (2016). Cette littérature propose deux postures de tutorat, baptisées « traditionnelle » et « clinique », qui ont d'ailleurs inspiré la présente contribution. Même si le modèle de Chaliès (2016) est intéressant pour organiser une répartition des types de posture de tutorat, il tend à renforcer le clivage généré par les dilemmes inhérents à cette fonction.

Dans le tableau 2 est exposée la synthèse des contenus relatifs aux postures du tutorat issus des trois entretiens. L'analyse met en évidence qu'il n'y a pas véritablement de posture « traditionnelle » telle que définie par Chaliès *et al.*, (2009), mais plutôt une posture de « collègue/égalitaire » (colonne A, tableau 2) dans laquelle les tutrices 1 et 2 sont majoritairement cantonnées par peur de blesser les stagiaires. En revanche, les médiations de la troisième tutrice se situent majoritairement dans la posture « d'explicitation » (colonne B, tableau 2). La concernant, à certains moments, les postures de collègue et d'explicitation sont simultanément présentes dans un même tour de parole. Ce constat a donc généré la création d'une troisième posture nommée « d'expert » (colonne C, tableau 2). Cette posture « d'expert » se rapproche de la posture clinique proposée par Chaliès *et al.*, (2009) et de la perspective de l'expert, telle que définie par Vygotski (1934/1985).

Tableau 2. Articulation entre dilemmes et postures de tutorat (entretiens temps 1)

Postures de tutorat ↗ <i>Dilemmes du tutorat</i> ↓	A) Posture collègue (ou égalitaire)	B) Posture formateur (ou explicitation)	C) Posture de l'expert <i>alliant « collègue/égalitaire » et formateur/explicitation »</i>
	3 PROFILS, tutrices PF1/PF2/PF3	1 PROFIL, tutrice PF3 Volonté PF1 et PF2 sans impact sur ST	1 PROFIL, tutrice PF3 <i>Exemples issus des entretiens</i>
<i>1a) Proposer une aide émotionnelle et un soutien aux stagiaires pour les aider à cons- truire leurs compé- tences professionnelles</i>	se place en conseiller ou ami-critique, en relation d'égalité et de soutien émotionnel (...)		- soutient la gestion du stress (ca- ractéristiques 1a) en fonction des objectifs de formation visés par le novice (3b)

Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage.
 Presses universitaires de Louvain (Janvier 2021)
<https://www.i6doc.com/fr/book/?gcoi=28001106893520>

<i>1b) Évaluer et certifier leur pratique enseignante en fonction de critères</i>		focalise l'attention du novice sur les apprentissages des élèves et relance la discussion à partir des faits observés durant la leçon observée (...)	- soutient la gestion du stress (1a) et focalise l'attention du novice sur les apprentissages des élèves (1b et 3b) - fait deviner certains éléments au novice (3a) et pointe les éléments manquants du point de vue des apprentissages des élèves (3b)
<i>2a) Transmettre le métier aux stagiaires</i>	utilise des termes issus des émotions, exprime des jugements de valeurs liés à l'expérience du tuteur en tant qu'enseignant et fait à la place du stagiaire sans relancer sa réflexion (...)		-fait, modélise et réfléchit à la place du stagiaire (2a) et le questionne sur les raisons qui président aux choix pédagogiques et didactiques adoptés (2b et 3b)
<i>2b) Les faire réfléchir et les aider à décortiquer le métier enseignant</i>		relance pour clarifier ce que le stagiaire a voulu faire à certains moments en questionnant le novice sur les raisons qui président à ses choix, réfléchit et analyse avec le futur enseignant, renvoie le novice aux contenus de la formation dispensée notamment en institution, incite le futur enseignant à prendre conscience de ses conceptions en lien avec les processus d'apprentissage et d'enseignement, déplie sa pensée d'enseignant de manière explicite, (mise en abîme des rôles) (...)	- se place en relation d'égalité et en soutien émotionnel à certains moments (1a) et institutionnalise les éléments à retenir par le stagiaire à certains moments de l'entretien (3b) - laisse le novice choisir les éléments de discussion (1a) et fixe un nouvel objectif de formation avec le futur enseignant pour la suite du stage (3b) - utilise des termes issus des émotions ou du ressenti (2a) et incite le futur enseignant à prendre conscience de ses conceptions en lien avec les processus d'apprentissage et d'enseignement (1b, 2b et 3b)
<i>3a) Laisser les stagiaires libres de leurs choix</i>	fait deviner certains éléments au novice (questions devinettes), valide les dires sans relancer, laisse le novice choisir les éléments de discussion (...)		(...)
<i>3b) Les guider en fonction des objectifs et des outils de formation (en pointant des outils, des erreurs et des réussites)</i>		focalise l'attention du novice sur les apprentissages des élèves, réfléchit et analyse avec le futur enseignant, guide et relance la réflexion du stagiaire en focalisant son attention sur les objectifs de formation visés /d'apprentissages visés par les élèves et sur les outils de	

		la formation, institutionnalise les éléments à retenir par le stagiaire à certains moments de l'entretien, fixe un nouvel objectif de formation avec le futur enseignant pour la suite du stage (...)	
--	--	---	--

4.1. Quelques extraits pour illustrer les postures et leurs caractéristiques

Les principaux éléments issus des analyses des premiers entretiens menés par les tutrices 1 et 2 (PF1 et PF2) témoignent de la présence récurrente de propositions d'aide émotionnelle, de soutien aux stagiaires fourni par les tutrices (caractéristique 1a), ainsi que d'un choix de thématique d'entretien plutôt dévolu au novice (3a). Ainsi, dans leur premier entretien, la présence d'une posture de « collègue/égalitaire » (A) est prioritaire. Pour illustrer ce constat, voici deux extraits d'échanges tirés des entretiens initiaux menés par les tutrices 1 et 2.

<p>Extrait 1 - Entretien entre PF1 et Stagiaire 1 (Temps 1) <i>Légende : TP, pour Tour de Parole / PF, pour Praticienne Formatrice ou tutrice / ST, pour Stagiaire</i> PF1 (TP1) : Alors... J'avais envie qu'on revienne sur la leçon de gym. Alors qu'est-ce que toi, tu peux me dire ? ST1 (TP2) : Heu... je trouve que ça s'est un peu mieux déroulé, que par le passé, en lien avec d'autres leçons de gym que j'ai pu faire par le passé. Je suis surtout content sur des choses comme le matériel, le rangement du matériel à la fin qui a été mieux organisé que d'autre fois. PF1 (TP3) : D'accord. C'est ce que tu retiens par rapport à la dernière fois ? ST1 (TP4) Oui, c'est ce sur quoi je suis content par rapport à la dernière fois, et c'est ce qui posait problème et il se trouve qu'aujourd'hui ça a été un peu mieux, les bancs ont été mieux gérés. PF1 (TP5) : Oui, je suis d'accord avec toi, dans le sens où tout le monde est occupé, mais par contre dans le garage, tu vois, ils ne sont pas occupés ? Mais sinon pour les bancs, moi je suis tout-à-fait d'accord avec toi. ST1 (TP6) Par rapport à la dernière fois, c'était mieux...</p>
--

Cet extrait issu du premier entretien entre la tutrice 1 et son stagiaire, illustre plusieurs phénomènes attribués à la posture de collègue/égalitaire (colonne A, tableau 2). Dans ces échanges, la formatrice soutient émotionnellement le novice (caractéristique 1a) et le laisse s'exprimer d'abord, l'amorce de l'entretien débutant par un retour du stagiaire (3a). Ainsi, il choisit d'exprimer sa satisfaction, quant au déroulement de la leçon, notamment dans les tours de parole 2 et 4. Dans ses relances, la tutrice confirme ce sentiment par des approbations (TP3 et TP5). Or, lors de l'analyse collective durant la formation continue MCS, cette dernière explique que durant cet entretien, elle rencontrait des difficultés à pointer plus directement les problèmes. Elle formule ses dilemmes de la manière suivante : « la leçon d'enseignement a commencé après 15 minutes, il ne restait plus que 20-25 minutes, et les élèves ne savaient pas du tout ce

qui allait se passer. Et durant ce moment, j'ai pas réussi à lui dire (...). Il était déjà tellement en difficulté que j'ai pas osé le casser, quand il répétait qu'il était content (rires) et pourtant... c'est un étudiant de dernière année ». Concrètement, cette première catégorie de tension se traduit par une difficulté à entrer dans la posture de « formatrice/explicitation » (Colonne B, tableau 2). Pourtant, dans le tour de parole 5, elle essaie de focaliser l'attention du novice sur certains élèves qui « ne sont pas occupés ». Cette tentative de centration sur la perspective des élèves n'a cependant pas l'effet escompté puisque le stagiaire reste concentré sur sa progression relative à la leçon précédente (TP6).

Dans cet extrait, le fait de soutenir émotionnellement le stagiaire, sans invalider les suggestions potentiellement erronées rend difficile la clarification des enjeux de formation. Notamment en vue de l'évaluation de la pratique enseignante en fonction de critères issus du référentiel de compétences de l'étudiant (caractéristique 1b de la posture « formatrice »). Ce dernier constat est soutenu par les dires de la tutrice, au moment où elle précise dans le collectif MCS qu'elle « n'ose pas casser le stagiaire ». Dès lors, le dilemme n'est pas résolu et le curseur se place gauche de la flèche relative au soutien émotionnel du stagiaire (1a).

Extrait 2 - Entretien entre PF2 et Stagiaire 2 (Temps 1)

PF2 (TP35) *Maintenant faudrait savoir ce que tu veux obtenir dans chaque leçon ? Dans les leçons où tu veux obtenir de la créativité, de l'élan et de l'inventivité, tu devras plutôt le faire.*

ST2 (TP36) *... oui, à l'oral.*

PF2 (TP37) *... **quitte à enregistrer, on peut trouver des moyens tu vois.** Quitte à ce que... et pis après le passage à l'écrit, ben voilà, il y aura certaines leçons ça sera vraiment du pur passage à l'écrit.*

ST2 (TP38) *Humhun...*

PF2 (TP39) *Voilà, mais peut-être pas forcément individuel, mais collectif. Ça peut être aussi une voie possible, tu vois ?*

ST2 (TP40) *Oui.*

PF2 (TP41) *C'est-à-dire que, **on participe tous à l'élaboration de phrases et puis on perd peut-être l'idéal de se dire, ils ont chacun leur phrase, ils ont chacun leur imaginaire, et leur part d'action. Parce qu'ils vont s'auto-stimuler, tu vois ?***

ST2 (TP42) *Oui.*

Cette deuxième illustration met en exergue la transmission du métier au stagiaire (caractéristique 2a), qui se traduit notamment par la communication de trucs et astuces considérés comme efficaces par la mentore. Ainsi, dans les tours de paroles 35 à 39, la tutrice propose des pistes, sans expliciter ce qui oriente précisément ses propositions. Dès lors, dans ces échanges, c'est la posture de « collègue/égalitaire » (Colonne A, tableau 2) qui s'instaure, notamment au travers d'un « on » inclusif, utilisé dans les TP37 et TP41. Les validations successives de la part de la stagiaire renforcent ce constat (TP36, 38, 40 et 42). Dans la continuité, plusieurs tours de paroles de la tutrice se terminent par un « tu vois ? » (TP39, TP41) ne laissant pas transparaître ce qui préside à sa réflexion, ni à celle de la stagiaire.

Comme déjà évoqué, les analyses des entretiens initiaux menés par les tutrices 1 et 2 montrent que les caractéristiques de la posture de « collègue/égalitaire » (Colonne A, tableau 2) sont majoritairement présentes dans leurs échanges, malgré certaines tentatives de focalisation de l'attention des stagiaires sur les apprentissages des élèves, correspondant à la posture « formatrice » (Colonne B, tableau 2). Enfin dans leurs échanges, les moments métacognitifs sont absents.

Concernant l'entretien de la troisième tutrice, les constats sont différents. En effet, dans son premier entretien, les trois types de postures présentées dans le tableau 2 sont présentes. Les extraits suivants illustrent le propos.

Extrait 3 – Entretien entre PF3 et ST3 (Temps 1)

PF3 (TP1) Alors comme pour les autres entretiens, ce que je te propose c'est que d'abord tu me donnes ton ressenti en général. Après que tu fasses une auto-évaluation, en me disant les points positifs pour toi et les points négatifs. Heu... et ensuite ben moi je te dirai aussi « ben voilà ce que j'ai constaté, si ça fonctionne ou pas », et s'il faut, on prendra un moment de ce matin pour approfondir un des thèmes dont on aura parlé.

ST3 (TP2) Oui, alors. Heu... impression générale (lecture de notes, bruit de feuilles qui tournent), j'ai mis que j'avais quand même pu donner mon cours et arriver à la fin de ce que j'avais prévu. Mais difficilement, parce que j'ai dû beaucoup reprendre les élèves. Et ça a mis en place un mauvais climat d'apprentissage pour l'ensemble de la classe. Donc heu... j'ai réussi à donner le cours mais c'était vraiment difficile. Et au niveau de l'objectif, j'avais mis comme objectif d'être capable de comprendre le mot « ailleurs » en pouvant l'exemplifier (...).

Dans ce troisième extrait, la tutrice mobilise la réflexion de la stagiaire, centrant son attention sur le « mauvais climat d'apprentissage » et sur l'objectif visé chez les élèves. L'amorce de l'entretien par la formatrice présente les critères qui soutiendront leurs échanges, tels que le ressenti général, l'auto-évaluation, les points positifs et négatifs, les constats et l'approfondissement d'une thématique. Cela traduit la présence d'une posture « formatrice » chez cette tutrice (colonne B, tableau 2). Elle propose des médiations mettant en jeu les caractéristiques de cette posture : des relances favorisant l'évaluation et la certification de la pratique enseignante en fonction de critères (1b), des réflexions au service du décorticage des gestes du métier enseignant (2b), enfin, des formes de guidage relatives aux objectifs et aux outils de formation (3b).

Extrait 4 – entretien entre PF3 et ST3 (Temps 1)

PF3 (TP67) Humhun... (approbation, puis relance ST3) et au niveau de l'institutionnalisation ?

ST3 (TP68) (Silence, bruit de feuilles qui se tournent) Alors... heu... pour les régulations, j'ai vu que c'était difficile à les garder en fait, c'est vrai que j'aurais pu faire encore « M. Pouce » mais malheureusement, je savais pas encore par cœur cette petite histoire... ça aurait permis de les calmer, vu que c'est une histoire toute douce, où on doit faire silence pour entendre... et puisqu'ils doivent faire les exercices avec les doigts peut-être que ça les auraient plus concentré pour la suite, donc j'aurais pu essayer

ça... Mais j'ai pas voulu me lancer sur le moment, comme j'étais pas sûre de moi, je voulais pas que les élèves le ressentent, heu... **je pense que ça aurait pas marché si j'étais pas sûre de moi.** Heu... Et puis pour **la gestion de classe**, je me suis demandée s'il aurait fallu directement tracer le feu... Mais certains élèves n'étaient pas concernés.... Du coup **j'aurais dû rappeler les règles, être plus stricte, donc rappeler les règles une fois**, (...) Voilà (silence) Et pis... **j'ai oublié un peu l'institutionnalisation**, encore une fois... (rires) je l'ai pensé, même anticipé, mais quand j'ai vu l'heure et que j'ai vu qu'ils en pouvaient vraiment plus, j'ai pas osé en rajouter une couche...

PF3 (TP69) **Et qu'est-ce qu'ils ont appris alors ?** (rires) **Prends ton temps...**

ST3 (TP70) (rires) **Ben, ils ont appris que dans un même moment, il peut se passer plusieurs choses en même temps, à différents endroits, ce que veut dire le terme « ailleurs »** (silence) Bon moi, j'ai aussi répété plusieurs fois durant la lecture, j'ai essayé de revenir à cet enfant qui dit « en même temps ».

Ce quatrième aperçu montre l'articulation entre les différentes postures de tutorat. Dans le tour de parole 67, la formatrice guide la stagiaire à propos d'un outil théorique présenté en institution, en lien avec la caractéristique 3b (posture « formateur »). Dans le tour de parole 69, elle fait appel à la perspective des élèves, lorsqu'elle questionne la stagiaire à propos des apprentissages des élèves (caractéristiques 1b et 3b). Simultanément, elle gère le stress de la novice, notamment en lui proposant de prendre son temps (caractéristique 1a). Cette illustration met en exergue l'articulation des postures A et B, faisant basculer la tutrice dans les caractéristiques d'une posture « d'experte » (C). D'ailleurs, l'effet sur la stagiaire est intéressant à identifier, notamment dans les tours de paroles 68 et 70. Cette dernière fait immédiatement référence aux concepts de régulation et d'institutionnalisation, tout en critiquant sa pratique : « ...*mais malheureusement, je savais pas encore par cœur cette petite histoire... ça aurait permis de les calmer, vu que c'est une histoire toute douce, où on doit faire silence pour entendre...* » (TP67). Enfin, en réponse à la question précédente de la tutrice, la novice pointe explicitement l'objet d'apprentissage mobilisé durant la leçon, en reprenant certaines spécificités de cet objet destiné aux élèves de cinq ans : « *ils ont appris que dans un même moment, il peut se passer plusieurs choses en même temps, à différents endroits, ce que veut dire le terme « ailleurs »* » (TP70).

Extrait 5 – entretien entre PF3 et ST3 (Temps 1)

PF3 (TP34) Et au moment où tu les fais croiser les bras, **je me suis dit « Tiens elle les fait stopper »**. Puis comme **t'as enchaîné directement, c'est reparti sur le rythme d'avant, cours, discipline** et cours, discipline. Et **Pierre ? il avait fait quoi Pierre ?**

ST3 (TP35) en fait, j'avais l'impression qu'il parlait et ça dérangeait, et même moi ça me dérangeait... quand je lis une histoire j'ai besoin de calme et envers les gens qui veulent écouter en fait... et c'était sûrement pas la première fois qu'il parlait sans lever la main surtout, je pense que c'est ça.

PF3 (TP36) **Ok, c'est bien, j'avais besoin de savoir, parce que moi depuis le bureau je n'ai pas vu Pierre bouger, j'avais l'impression qu'il ne faisait rien aucune bêtise, et c'est à ce moment-là que je me suis demandé si tu n'étais pas dans le « trop cadrant »**, et donc **je te suggère peut-être de lâcher un petit peu...** parce que quand t'as beaucoup d'interventions comme ça, effectivement ça te coupe le cours. Plutôt que de couper à chaque fois par la parole, utiliser un autre moyen. **Qu'est-ce qu'on pourrait faire éventuellement ?**

ST3 (TP37) Ben, le non verbal ! Mais s'ils ne me regardent pas ! Heu... (...).

Ce dernier extrait relève toujours la capacité de la troisième tutrice à adopter différentes postures de tutorat, qui comme déjà évoqué plus haut, a généré la création de la troisième « posture d'experte » (colonne C, tableau 2). Ainsi dans le tour de parole 34, la tutrice relance et clarifie ce que la stagiaire voulait faire au moment évoqué (caractéristique 2b). Toujours dans ce TP34, elle relance la discussion à partir des faits observés (1b) tout en attirant l'attention de la stagiaire sur un élève (2b). Dans le tour de parole 36, elle se place en soutien émotionnel lorsqu'elle valide : « *Ok, c'est bien* » (1a). Ensuite, elle questionne la novice sur les raisons qui ont présidé à ses choix pédagogiques et didactiques (2b, 3b). Toujours dans le même tour de parole, la tutrice réfléchit et analyse avec la stagiaire (2b et 3b) et lui fournit des pistes (2a). Elle termine ce tour de parole 36 par une question, où notamment, elle se place sur un plan d'égalité avec la stagiaire, par l'utilisation du pronom « *on* » inclusif, situant les protagonistes dans une relation de « collègue ». Enfin, le début de réponse fournie par la stagiaire au TP37 pointe la question du « non verbal », qui se révélera pertinent dans la suite de l'entretien (non abordé dans ces lignes).

Ces différents éléments mettent en exergue le soutien des processus affectifs et réflexifs de la novice par la formatrice, notamment au travers des moments d'explicitation cognitifs et métacognitifs qu'elle génère dans ses relances. A ce propos, la tutrice termine le TP36 en poussant la stagiaire à anticiper la régulation de sa pratique enseignante « *qu'est-ce qu'on pourrait faire éventuellement ?* ». Cette relance vise le soutien des opérations de pensée métacognitives, notamment au travers de l'anticipation et la régulation (Efklidès, 2009) suggérées par la question.

En référence à la perspective vygotkienne, la posture « d'expert » se caractérise par le fait de focaliser consciemment et volontairement l'attention des stagiaires sur les enjeux de guidage à mobiliser durant les entretiens. Ainsi, dans son entretien initial, la troisième tutrice démontre sa capacité à dépasser les dilemmes du tutorat tels que définis dans les tableaux 1 et 2. Cela se traduit chez elle par la présence d'un soutien simultané des processus affectifs de la novice, ainsi que des réflexions cognitives et métacognitives, notamment lorsqu'elle guide la stagiaire à expliciter les enjeux inhérents aux apprentissages des élèves.

5. Discussion

Cette recherche qualitative à visée compréhensive constitue une partie d'un travail d'analyse plus conséquent de quarante-huit entretiens, réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat. A ce stade, il s'agit d'une recherche exploratoire qui a le mérite d'apporter quelques réponses à nos

questions⁹. Les résultats viennent également renforcer certains constats déjà mentionnés dans différentes recherches scientifiques à propos du tutorat et du mentorat. Parmi ces constats, notons le fait que le soutien des stagiaires ne peut se réduire aux médiations relevant des processus émotionnels, comme c'est pourtant le cas des tutrices 1 et 2 qui se cantonnent dans cette posture de « collègue/égalitaire », favorisant notamment la présence de malentendus (Mieusset, 2017). Toujours à propos de leurs interventions, la conception spontanée de la transmission d'astuces ou de recettes est également présente dans ce premier feedback. Concrètement, cela se traduit par la description de pistes d'action (extrait 2). Ça n'est pas le fait de proposer des recettes concrètes qui constitue un risque, mais plutôt l'absence de réflexion autour des raisons qui président à la proposition de ces pistes. D'ailleurs, le croisement des analyses avec les témoignages des tutrices durant leurs échanges collectifs MCS apporte un éclairage complémentaire quant aux tensions et dilemmes rencontrés.

Durant ces échanges collectifs, la question du temps à disposition a également été soulevée par les tutrices. Cette absence de temps disponible dédié à l'explicitation des enjeux peut générer une application mécanique de propositions élaborées par le tuteur, focalisant l'attention des stagiaires sur la répétition de doxas liées à des pratiques sociales idiosyncratiques. Et, comme le relèvent Martineau *et al.* (2011), ce constat risque de mener les novices, vers la surgénéralisation de pratiques enseignantes n'étant pas transférables à d'autres contextes.

Les constats relatifs aux relances de la troisième tutrice sont également intéressants. Ses relances soutiennent les processus émotionnels de sa stagiaire tout en l'amenant à analyser ses actions par un questionnement cognitif et métacognitif. Elle fournit également des astuces du métier et des pistes concrètes d'amélioration de la pratique. Ces propositions sont suivies d'un questionnement focalisant l'attention de la stagiaire sur leurs conditions de réussite ou non. La novice est soutenue dans l'analyse de situations professionnelles, tout en étant invitée à s'exprimer à propos des ressources à disposition, notamment en mobilisant des savoirs issus de l'institution et pas uniquement sur ceux issus de l'expérience (extrait 4). A ce propos, la dynamique des interactions émergeant de ce premier entretien indique la présence de routine, notamment dans l'articulation des savoirs théoriques avec les gestes professionnels à mettre en œuvre dans la classe.

La manière dont cette troisième tutrice questionne la stagiaire situe une partie de ses interventions dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1985). Elle mène des échanges soutenus par différents outils, assume une posture d'experte à certains moments (extraits 3 et 5) et pousse la stagiaire à rendre explicites ses raisonnements. Enfin, elle parvient à traverser les

⁹ Quels sont les contenus des échanges discursifs proposés par les tuteurs durant les entretiens avec leurs stagiaires pour réguler les tensions affectives, cognitives et métacognitives ? Quelles sont les postures des formateurs qui sous-tendent les tensions et les dilemmes du tutorat ?

différentes tensions. A plusieurs reprises, elle propose des médiations et des relances dépassant le clivage généré potentiellement par les dilemmes du tutorat, tels que présentés par Chaliès (2016).

Comme déjà évoqué, les constats posés dans ce chapitre se réfèrent à l'analyse de trois entretiens, dès lors ces premiers éclairages sont à prendre avec précaution au regard de l'échantillonnage restreint. Dans les analyses d'entretiens à venir, il sera intéressant d'identifier comment les caractéristiques relatives aux différentes postures du tutorat sont dosées, et au service de quels enjeux. Il est d'ailleurs possible que ces analyses fournissent de nouveaux éclairages.

Au terme de cette exploration, la question de la formation continue des tuteurs ou des mentors semble s'immiscer dans la discussion. En effet, en fin de formation, les trois tutrices ont explicité qu'un certain nombre d'interactions non habituelles de leur part avaient besoin d'être anticipées et pensées collectivement pour commencer à apparaître dans les entretiens suivants. Elles ont également relevé l'importance de poursuivre une formation éclairant les conditions dans lesquelles certaines relances durant les entretiens, seraient plus efficaces que d'autres.

Le dispositif de recherche-formation mobilisé dans cette contribution a favorisé les prises de conscience quant aux différentes postures de tutorat adoptées, parfois à l'insu des protagonistes. Pouvoir clarifier les effets des pratiques de mentorat, dans le but d'anticiper certaines tensions inhérentes à cette fonction, a été identifié par les tutrices comme un élément important de développement professionnel. D'ailleurs, les trois formatrices ont réalisé que les tensions n'étaient pas du tout identifiées durant leur premier entretien. C'est au moment de l'analyse collective des échanges retranscrits, qu'elles ont réalisé ce qu'elles pouvaient potentiellement générer chez leur stagiaire, en fonction des relances proposées. A ce propos, les réponses des stagiaires fournissent des indices explicites. Dès lors, sans être conscient de ces problématiques, comment comprendre et ressentir qu'il existe un besoin d'être formé aux différentes postures de tutorat et aux enjeux qu'elles sous-tendent ? Au vu de la complexité de cette question, il semble intéressant de questionner la présence ou l'absence de dispositifs de formation au tutorat et au mentorat.

6. Bibliographie

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.

Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage.
Presses universitaires de Louvain (Janvier 2021)
<https://www.i6doc.com/fr/book/?gcoi=28001106893520>

- 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.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Paris : Presses universitaires de France.
- Billett, Stephen. (2001). *Learning in the Workplace*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- 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* (p. 221-233). Paris : PUF.
- Clerc, A. & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui*. Bordeaux : PUB. 281-292.
- Darling-Hammond L. (2001). "When conceptions collide : Constructing a community of inquiry for teacher education in British Columbia". *Journal of Education for Teaching*, 27 (1), 7-21.
- De Ketele, JM. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation », *Recherche et formation*, 77. En ligne <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2321>
- 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. Retrieved from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Montrer-comment-ca-se-passe?fbclid=IwAR17GMYzu1ShJ2CM3G5Jd790zU42vn44fHtuXWRbDBjotU7YXeXH Yc9TvdK#.XGb5nx4UemY.whatsapp>

- De Simone, S. (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Studies (MCS). *Education & Formation*, 314. En ligne <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- 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.
- Feinman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn, *Educational Leadership*, 60(8), p. 25-29.
- 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.
- 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.
- 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., Vallerand, AC., 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*, Québec, CEC, p. 61-88.
- Mieusset, C. (2017). Les dilemmes du maître de stage, dans A. Jorro, J-M. De Ketele, et F. Merhan (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Louvain-la-Neuve : de boeck, p. 83-99.
- 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.
- 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.

Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage.
Presses universitaires de Louvain (Janvier 2021)
<https://www.i6doc.com/fr/book/?gcoi=28001106893520>

- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 12(1), 13-31.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven C., et Wouters P. (2010): L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives. Louvain-la-Neuve : de boeck.
- Paul, M. (2019). Accompagnement. Recherche et formation, 62. En ligne <http://journals.openedition.org/rechercheformation/435>
- Timperley, H. (2011). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111-123.
- 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.
- 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. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage.
Presses universitaires de Louvain (Janvier 2021)
<https://www.i6doc.com/fr/book/?gcoi=28001106893520>

123

Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage.
Presses universitaires de Louvain (Janvier 2021)
<https://www.i6doc.com/fr/book/?gcoi=28001106893520>

125