
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 Study (MCS)

Soraya De Simone

*Chargée d'enseignement à la Haute école Pédagogique - Vaud (Suisse)
Unité d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation
33, av. de Cour – CH-1014 Lausanne*

soraya.de-simone@hepl.ch

RÉSUMÉ. Prenant appui sur différents travaux traitant la question du tutorat et des entretiens de stage menés par les tuteurs avec leurs stagiaires, cette contribution s'intéresse aux liens pouvant exister entre les types de savoirs évoqués et les opérations de pensées mobilisées dans les échanges discursifs entre formateurs de terrain et étudiants durant leurs entretiens. Les éléments avancés dans ce texte sont issus d'une recherche-formation, menée dans le cadre du dispositif de Mentoring Conversation Study (MCS) destiné aux tuteurs de Suisse romande.

MOTS-CLÉS : tutorat, entretien et échanges discursifs, types de savoirs, opérations de pensée, développement, mentoring conversations study (MCS), formation en alternance.

1. Introduction

Prenant appui sur différents travaux (Chaliès et al., 2009 ; Timperley, 2011 ; Balslev, Dobrowolska, Mosquera Roa et Tominska, 2015 ; Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Vanhulle, 2015) traitant la question des entretiens menés par les formateurs de terrain ou d'institution - désormais tuteur¹ - cette contribution s'intéresse aux liens pouvant exister entre types de savoirs évoqués et opérations de pensées mobilisées dans les échanges discursifs entre tuteur et stagiaire. Les éléments avancés dans ce texte sont issus d'une recherche-formation menée avec des tuteurs de Suisse romande².

Les entretiens représentent un exemple typique de discours portant sur des apprentissages professionnels visés par les stagiaires. En effet, les *mentoring dialogues* ou *mentoring conversations* (Hennissen et al., 2008) sont considérés par différents auteurs anglophones et francophones comme des lieux privilégiés de soutien à la construction de savoirs professionnels à propos du travail enseignant (Orland-Barak, 2006 ; Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015 ; Vanhulle, 2015). Ces moments de discussion permettent de décrire et comprendre les différents processus accompagnant le développement professionnel des futurs enseignants, mais aussi celui des tuteurs, puisque de ces échanges émergent la mise en mots de conceptions, de valeurs et de types de savoirs à propos d'actions conduites durant une leçon observée. Enfin, ces interactions participent potentiellement à la construction et au développement, chez les protagonistes, d'une posture d'enquête (Chaliès et al., 2009), ou pour le dire de manière plus usuelle, d'une posture réflexive. Ainsi, cette contribution tente d'exposer les indices présents dans le discours qui signalerait la présence d'un développement professionnel chez les tuteurs (grille ADAP³, notamment). De plus, si l'on souhaite étudier les processus favorisant la réflexivité chez les étudiants-stagiaires, il semble pertinent d'identifier dans les échanges discursifs, l'influence que peuvent exercer les opérations de pensée sur les différents types de savoirs mobilisés.

La présente contribution s'adosse également aux travaux traitant des dispositifs de formation en alternance (Gohlen, 2005 ; Vanhulle, Ronveaux et Mehran, 2007 ; Jorro, 2007). De cette littérature émergent différents modèles, dont celui de l'alternance *juxtapositive* faisant passer l'étudiant d'un milieu de formation à l'autre, entre terrain et institution. Ce type de modèle génère un clivage entre théorie et pratique, ainsi qu'un rapport prescriptif et utilitariste vis-à-vis des différents savoirs en jeu (Gohlen, 2005 ; Buysse et Vanhulle, 2009). Cette forme juxtapositive réunissant peu les formateurs de terrain avec ceux de l'institution, est définie comme association manquée par Pajak (2002). Une deuxième forme d'alternance, dite *intégrative* soutient le postulat que l'action éducative s'articule autour d'un réseau de partenaires, où existeraient des échanges réguliers entre les différents acteurs et les lieux de formation (Gohlen, 2005). Dans cette perspective, les dispositifs à privilégier sont ceux qui favorisent l'articulation entre les savoirs de la pratique et les savoirs théoriques. Or, les lieux de stage sont fréquemment vécus par les étudiants comme une confrontation à la réalité du métier, alors que souvent, les cours suivis en institution sont assimilés à des moments théoriques, dont ils ne voient pas forcément les liens avec la réalité du terrain (Pajak, 2002 ; Balslev, 2016).

En apparence, les programmes de formation proposés aux étudiants prennent appui sur une alternance effective entre le centre de formation et les établissements scolaires. Cependant, une analyse détaillée du contenu et des retombées de ces programmes laisse apparaître une brèche entre, d'une part, le programme de formation élaboré et mis en œuvre dans l'institution et, d'autre part, l'organisation des savoirs à dispenser dans les écoles (Escalié et Chaliès, 2009, p. 1).

A ce sujet, Vanhulle, Ronveaux et Mehran (2007) relèvent que les processus de professionnalisation et de tertiarisation des formations à l'enseignement laissent apparaître des tensions et des enjeux de pouvoirs, liés notamment aux cultures spécifiques des différents lieux de transmission de savoirs. Entre cultures différentes d'établissements scolaires et d'institutions de formation, il est ardu d'inscrire le suivi des stagiaires sous une forme d'alternance *intégrative*.

2. Éléments théoriques mobilisés et contextualisation

Les concepts convoqués dans le présent texte endossent différentes interprétations en fonction des cadres épistémiques auxquels ils font référence. Il est donc nécessaire de clarifier le contexte de mobilisation de chacun.

¹ Le terme de tuteur est utilisé ici de manière générique. Il identifie les formateurs de terrain qui sont des enseignants titulaires, accueillant des étudiants-stagiaires dans leur(s) classe(s), mais également les formateurs d'institution, les mentors ou les superviseurs.

² Dans le cadre de ma thèse de doctorat, sous la direction de Kristine Balslev de l'université de Genève.

³ ADAP : grille d'analyse du discours : Analyse du Discours d'Apprentissage Professionnel (Vanhulle, 2013).

2.1. Apprentissage et développement

Dans cette contribution, il s'agit de situer les notions d'apprentissage et de développement du point de vue de l'approche historico-culturelle empruntée à Vygotski (1926/2010, 1934/1985). Ses travaux démontrent que les fonctions psychiques humaines se développent. Leur usage devient plus volontaire, grâce à l'appropriation de concepts scientifiques rendue possible au travers des médiations mises en œuvre par un expert (Brossard, 2004 ; Buysse et Vanhulle, 2009). Dans ce contexte, l'apprentissage et l'appropriation de concepts sont définis par le fait d'intérioriser des outils socialement élaborés et transmis, constituant un vecteur potentiel du développement psychique des individus. Selon Vygotski, cette appropriation modifie à terme, les modes de pensée en profondeur, puisqu'il aboutit, chez l'enfant, à la réorganisation interne des concepts entre eux (Vygotski, 1926/2010, 1934/1985). Pour le sujet, cela signifie d'entrer dans un système extérieur à lui-même, représentant un ensemble de contraintes externes, générant de nouvelles formes de pensée. C'est donc l'appropriation de ces outils, qui est médiateur du développement, puisqu'elle génère potentiellement une zone de tension entre conceptions spontanées et savoirs scientifiques. En effet, différents auteurs reprenant les travaux de Vygotski montrent que la résolution de cette tension provoque potentiellement la réorganisation des fonctions psychiques de l'individu (Brossard 2004 ; Buysse et Vanhulle, 2009 ; Clerc, 2014).

Dans le prolongement de ces apports, la présente contribution pose l'hypothèse que l'adulte en situation de formation continue de se développer en poursuivant l'appropriation de nouveaux modes de pensée. Cette hypothèse soutient donc l'idée que l'appropriation de nouveaux outils, guidée par l'aide d'un expert, générerait potentiellement la restructuration de certains concepts entre eux, complétant et enrichissant ainsi le développement des fonctions psychiques supérieures déjà présentes du sujet, « 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, 1934/1985, p. 309). Dans cette perspective, les différents types de savoirs enseignés par le tuteur à un novice, représentent des outils au même titre que n'importe quel savoir à s'approprier en tant que néophyte dans un domaine. L'approche historico-culturelle défend également l'idée que l'intériorisation des outils psychologiques, est soutenue grâce aux médiations de l'expert. Cela signifie que le changement d'usage et de pointage (Schneuwly, 2012) des différents savoirs en jeu mobilisés notamment par les tuteurs, serait favorisé par l'identification collective, consciente et volontaire (Vygotsky, 1934/1985) des caractéristiques des outils de formation proposés au stagiaire. Ainsi, un novice ne peut s'approprier des savoirs nouveaux que si quelqu'un en fait usage avec lui. Pour l'expert – dans notre cas le tuteur ou le formateur – cela signifie d'enseigner en faisant usage des savoirs avec celui qui n'arrive pas encore à faire tout seul (Vygotski, 1934/1985). Selon Vygotski (1926/2010, 1934/1985), les médiations proposées par l'expert jouent un rôle d'hétérorégulation (interpsychique) et vont à terme être intériorisées de manière individuelle, sous forme d'autorégulation (intrapsychique) par le sujet apprenant. Dans cette approche, l'expert revêt donc une posture interactionniste (Wertsch, 1985), grâce aux médiations qu'il construit avec le novice. Enfin, du point de vue vygotkien, le développement correspond au moment où le sujet est capable seul, de remobiliser et de faire usage des médiations et des concepts qu'on lui a enseignés (Vygotski, 1934/1985). Ce dernier point soutient donc l'hypothèse évoquée plus haut selon laquelle l'adulte en situation de formation poursuivrait également son développement en continuant de s'approprier l'usage de nouveaux modes de pensée avec l'aide d'un expert.

2.2. Entretiens postleçons

Cette contribution s'adosse donc à la perspective historico-culturelle, selon laquelle l'expert est garant du guidage du novice en le focalisant notamment sur les outils matériels et sémiotiques à s'approprier. Dans le contexte du tutorat, il semble dès lors légitime de se questionner à propos de la nature et du contenu du discours mobilisés par les tuteurs durant les entretiens postleçons. Par entretien postleçon, il est entendu le moment qui se situe autour de la mise en œuvre de feedbacks, de conversations et d'échanges discursifs à propos de leçons observées, soit par le tuteur soit par le stagiaire (Boudreau, 2005 ; Balslev, 2016). Ce type d'entretien nommé *mentoring conversation* ou *mentoring dialogue* en anglais (Orland-Barak, 2006 ; Hennissen et al., 2008) organisé à *chaud* ou à *froid*⁴ se caractérise par une forme dialoguée, s'inscrivant dans un contexte spécifique de formation et de certification de la pratique enseignante du stagiaire (Balslev, 2016). Ainsi, dans ce contexte, les acteurs revêtent des statuts différents, d'enseignant expert pour le tuteur et de novice pour le stagiaire.

⁴ Entretien à *chaud* : feedback directement réalisé à la suite de la leçon observée ; entretien à *froid* : feedback organisé de manière différée, laissant le temps aux protagonistes de reprendre leurs notes en vue de l'entretien.

Ce moment où les protagonistes discutent de phénomènes observés en vue notamment de clarifier les liens entre les faits et les choix réalisés, constitue un temps d'apprentissage, de construction et de développement de savoirs professionnels chez le novice (Feinman-Nemser et Buchmann, 1987 ; Timperley, 2011). C'est dans ces instants de formation que peuvent être exprimées les conceptions, les valeurs et les difficultés. Il est à noter que ces entretiens sont construits de manière hybride, parfois sous forme d'exposé, contenant des parties formelles notamment au sujet de problématiques spécifiques exigeant la répartition des prises de parole en amont (*mentoring dialogue*), et à d'autres moments, l'entretien se déroule sous forme de récit, laissant émerger des échanges plus informels entre les acteurs (*mentoring conversation*).

2.3. Posture d'enquête (ou clinique)

De nombreux travaux s'intéressent aux postures de tutorat notamment Hennissen et al., (2008) et Timperley (2011) ou encore, Chaliès et al. (2009). L'intérêt des éléments apportés par ces auteurs se justifie par la présentation de différents modèles dans lesquels les formateurs sont maintenus en tension en fonction des postures d'accompagnement adoptées. De manière générale, Chaliès et al. (2009) identifient deux grandes catégories : la posture *traditionnelle ou de compassion* et la posture *d'enquête ou clinique*. La première est associée à un rôle d'ami critique renforçant la notion d'aide, de soutien ou de conseil, également appelée posture de « conseiller » par Hennissen et al. (2008). La seconde correspondant à une posture d'expert privilégiant notamment l'atteinte des objectifs de formation des stagiaires, ainsi que les objectifs d'apprentissages des élèves. Ainsi, la forme de supervision d'enquête propose des indices de guidage où les enjeux d'apprentissage des élèves sont articulés aux objectifs de formation des stagiaires. L'évaluation certificative de la pratique enseignante des étudiants se réalise en fonction d'objectifs atteints ou non (Chaliès et al., 2009). En lien avec ces différentes postures de tutorat, certains dilemmes émergent, notamment celui de faire *à la place* de l'apprenant, plutôt que de faire *avec* (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2019). Enfin, le concept de posture d'enquête ou clinique est à articuler avec la notion de réflexivité.

2.4. Réflexivité et posture d'enquête

Dans la continuité des éléments convoqués, il paraît important d'exposer certains malentendus (Schneuwly, 2012) se cachant derrière les notions de réflexivité et de praticien réflexif (Schön, 1994). Les auteurs, notamment 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 tuteurs et stagiaires participant à la construction de l'acquisition d'habiletés d'auto-évaluation issues de processus métacognitifs, certaines recherches montrent que les tuteurs mobilisent souvent leur pratique réflexive *à la place* des futurs formés, plutôt *qu'avec eux* (Timperley, 2011 ; Chaliès, 2016 ; De Simone, 2019). Ainsi, lorsque les tuteurs sont dans l'action et sont face aux demandes pressantes des stagiaires, ils basculent dans une posture prescriptive leur proposant des recettes de cuisine 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 de la responsabilité vis-à-vis de leurs élèves et du futur enseignant, 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).

Dans la continuité de ces constats, 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 enseignants ou des étudiants, lorsqu'ils doivent rédiger des textes. 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 » que l'objet brille par son absence (Schneuwly, 2012, p. 83-84).

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 et faire apprendre » (Vanhulle, 2009, p. 259). A la suite de ces constats, Schneuwly (2012), s'adossant à la perspective historico-culturelle, préconise que le praticien réflexif devrait l'être triplement, ainsi :

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*⁵ 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, Feinman-Nesmer et Buchmann allaient déjà dans ce sens, relevant notamment 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 d'enquête doit également être construite avec les stagiaires en vue de leur développement professionnel, en corolaire, cela met notamment en exergue la question des apprentissages des élèves (Boudreau, 2005 ; Timperley, 2011).

2.5. Types de savoirs en jeu dans les échanges discursifs

Dans le but de faire la lumière sur la question de la nature des savoirs mobilisés dans les *mentoring conversations/dialogues*, la présente communication souhaite brièvement présenter les réflexions de différents auteurs ayant étudiés cette question, notamment Shulman (1987), et plus récemment, Hofstetter et Schneuwly (2009) ou encore Vanhulle (2009, 2013, 2015). La typologie des savoirs de Shulman (1987) est considérée comme l'une des plus influentes dans le monde anglo-saxon (Hofstetter et Schneuwly, 2009). Cet auteur recense sept catégories de savoirs : 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. De leur côté, Hofstetter et Schneuwly (2009) défendent l'idée que pour que la pratique enseignante puisse faire l'objet d'un apprentissage, elle devrait être décomposée, extériorisée et objectivée. Ainsi, ils proposent deux catégories : les savoirs *à enseigner*, issus des disciplines scolaires, et les savoirs *pour enseigner*, issus notamment de recherches en sciences de l'éducation. Enfin, les travaux de Vanhulle (2009, 2013, 2015) scindent les savoirs *pour enseigner* en sous-catégories : les savoirs issus du monde académique relevant notamment de recherches, les savoirs institutionnels relevant des prescriptions (plans d'études, directives) puis, les savoirs issus de l'expérience et de la pratique enseignante. Pour cette contribution, les deux catégories tirées des travaux de Hofstetter et Schneuwly (2009), mais surtout celles de Vanhulle (2009, 2013, 2015) ont été retenues et sont exposées de manière plus détaillée dans la partie 3 du présent article. Il est également intéressant de citer ici, les travaux de Clerc présentant les savoirs comme « des ensembles d'énoncés incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues. Ces énoncés de savoir sont déconnectés de leur situation de production, ils résultent d'un accord provisoire d'une communauté » (2013, p. 42). Un savoir n'existe donc pas en soi, il est le fruit d'une activité humaine, issue d'une culture spécifique, résultant du travail d'un collectif qui a défini, négocié et construit ce qui est temporairement stabilisé.

Enfin, l'entretien, notamment postleçon, propose des moments où les étudiants peuvent potentiellement discuter de leurs difficultés, par exemple, dans le fait de mobiliser ou non différents savoirs de référence, acquis sur le lieu de stage, mais également en institution (Gohlen, 2005 ; Boudreau, 2005 ; Timperley, 2011 ; Balslev, 2016). Ce constat répond 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, 1934/1985) du sujet apprenant. Ainsi, « l'interaction verbale est 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).

2.6. Processus et opérations de pensée mobilisés dans les échanges discursifs

Par processus de pensée, il est fait référence aux différentes habiletés en jeu dans les échanges entre acteurs. Ces processus de pensée se catégorisent sous forme d'opérations cognitives, métacognitives, affectives, sociales ou motrices. Elles sont mobilisées par le sujet lorsqu'il pense et qu'il agit, *a fortiori*, lorsqu'il se retrouve en situation d'apprentissage ou de formation (Anderson et Krathwohl, 2001 ; Efklidès, 2008).

⁵ *docerre* tiré du latin, qui signifie enseigner et *scire* qui signifie savoir, c'est-à-dire « l'enseignement d'un savoir ».

Pour étudier ces opérations relatives aux processus de pensée, des apports issus des sciences cognitives ont été mobilisés, notamment ceux étudiant comment les personnes appréhendent et pensent les informations auxquelles elles sont confrontées (Sternberg, 2007). La cognition s'intéresse donc aux opérations portant sur des informations, des connaissances ou des contenus à traiter par un sujet. Comme évoqué, cette contribution souhaite pointer le lien existant ou non entre savoirs et opérations de pensée mobilisées durant les entretiens.

Anderson et Krathwohl (2001) s'appuyant sur les travaux de Bloom (1956), proposent une taxonomie de six types d'habiletés cognitives. Cette catégorisation commence par les opérations *restituer* et *appliquer*, qui n'exigent pas forcément d'intériorisation consciente et volontaire au sens de Vygotski. Dès lors, elles sont considérées comme des opérations de pensée « simples » notamment en lien avec les apports de Bautier et Goigoux (2004) qui précisent que ces actions cognitives n'exigent pas de secondarisation, dans le sens où ces habiletés ne permettent pas d'inférer de l'appropriation en profondeur. La liste d'Anderson et Krathwohl est complétée par des habiletés plus « complexes », telles que *comprendre*, *analyser*, *évaluer*, *créer*. En ce qui concerne les processus métacognitifs, également considérés comme complexes, cette contribution s'appuie notamment sur les travaux de Lafortune et Deaudelin (2001) qui 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. A ce sujet, les travaux d'Efklidès (2008) ont également été retenus, puisqu'ils enrichissent cette liste par des opérations métacognitives, telles que *anticiper*, *contrôler*, *réguler*, *prendre conscience*, *critiquer et auto-évaluer*. Enfin, Romainville (2007) précise que la métacognition s'articule de manière importante avec l'habileté *prendre conscience*, également évoquée par Efklidès. Ainsi,

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 élève⁶ 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).

Il est à noter que certaines habiletés cognitives, comme *évaluer*, ou *créer* (Anderson et Krathwohl, 2001) peuvent se confondre avec certaines opérations métacognitives, telles que définies par Efklidès (2008). En effet, on trouve dans les différentes taxonomies proposées des verbes semblables, tel qu'*évaluer*. Il est dès lors légitime d'inférer que lorsqu'un sujet entraîne des processus métacognitifs, il peut mobiliser simultanément différents processus de pensée (cognitif, métacognitif, socio-affectifs, etc.). Ces notions issues d'approches cognitivistes sont mobilisées, car elles mettent des mots sur des processus et des opérations de pensée, que l'approche historico-culturelle ne permet pas de préciser aussi finement. Enfin, les résultats relatifs aux processus socio-affectifs ne sont pas présentés ici, car la présente contribution se focalise uniquement sur les opérations de pensée cognitives et métacognitives en lien avec les questions de recherche présentées dans la partie suivante.

3. Cadre méthodologique et questions de recherche

Ainsi, cette recherche qualitative à visée compréhensive s'articule autour de l'analyse de transcriptions d'entretiens menés entre tuteurs et stagiaires de la filière bachelor se destinant à l'enseignement primaire de Suisse romande⁷. Le corpus récolté est constitué de six entretiens postleçons menés par trois tutrices⁸ et leur stagiaire à deux temps différents d'un même semestre.

Les questions ayant guidés les analyses sont les suivantes : *Quels sont les savoirs et les opérations de pensée présents dans le discours des tuteurs ? Quels liens existe-t-il entre types de savoirs mobilisés et opérations de pensée convoquées dans les échanges ?* L'analyse des données s'est doté d'outils empruntés notamment aux travaux de Vanhulle (2009), Clerc (2013) et Balslev (2016) mettant en exergue les types de savoirs et les différentes opérations de pensée, comme instruments d'analyse du discours. Cette recherche-formation a eu lieu dans le cadre de la formation continue des tuteurs, dont le dispositif est présenté dans les parties 3.1 à 3.3.

⁶ Un étudiant, un apprenti, un apprenant, toute personne en situation de formation.

⁷ Ces années d'enseignement correspondent au premier cycle de la scolarité obligatoire de Suisse romande, et concerne des élèves âgés entre 4 et 12 ans.

⁸ Le système de formation des futurs enseignants primaires vaudois dure trois ans, il est organisé en alternance et débouche sur un diplôme de niveau bachelor. 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).

3.1. De la « Lesson Study » (LS) au « Mentoring Conversation Study » (MCS)

Le dispositif de recherche-formation mis en œuvre est inspiré du modèle des *Lesson Study* (LS)⁹, dont les étapes et les effets produit sur l'enseignement et sur la formation à l'enseignement sont notamment décrits dans les travaux de Miyakawa et Winslow (2009), de Lewis, Perry 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 entre enseignants, au sujet des conceptions et pratiques d'enseignement. 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, avec l'aide d'un expert (formateur et/ou chercheur).

Dans la recherche qui nous occupe, ces buts ont été transférés à l'étude d'entretiens entre tuteurs. Ainsi, l'objet d'étude de la leçon a été remplacé par l'entretien. Ce procédé a été baptisé par l'anglicisme *Mentoring Conversation Study* - 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, par boucle répétée d'étude collective, de planification, de mise en œuvre, d'analyse et de régulation d'entretiens (voir figure 1). Ce dispositif favorise l'évolution des connaissances professionnelles théoriques et pratiques à propos des échanges discursifs entre tuteurs et stagiaires, notamment par :

- l'étude anticipée des contenus relatifs aux objectifs à mobiliser durant les entretiens (Chaliès et al. 2009 ; Boudreau, 2005 ; 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, 2016 ; De Simone, 2019) ;
- 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) et leurs effets sur les stagiaires.

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 dominant ou idiosyncratique, constaté lors de formations basées sur la seule pratique (Fernandez, 2005). La figure 1 illustre ce procédé itératif accompagnant les tuteurs d'un cycle à l'autre. Les flèches traduisent l'aspect dynamique et itératif du dispositif. Chacune des boucles MCS1, MCS2 et MCS3 contient quatre phases collectives et individuelles illustrées par des disques : *étude collective des thèmes à aborder dans l'entretien* ; *planification collective de l'entretien* ; *conduite individuelle de l'entretien* ; *analyse collective des entretiens*.

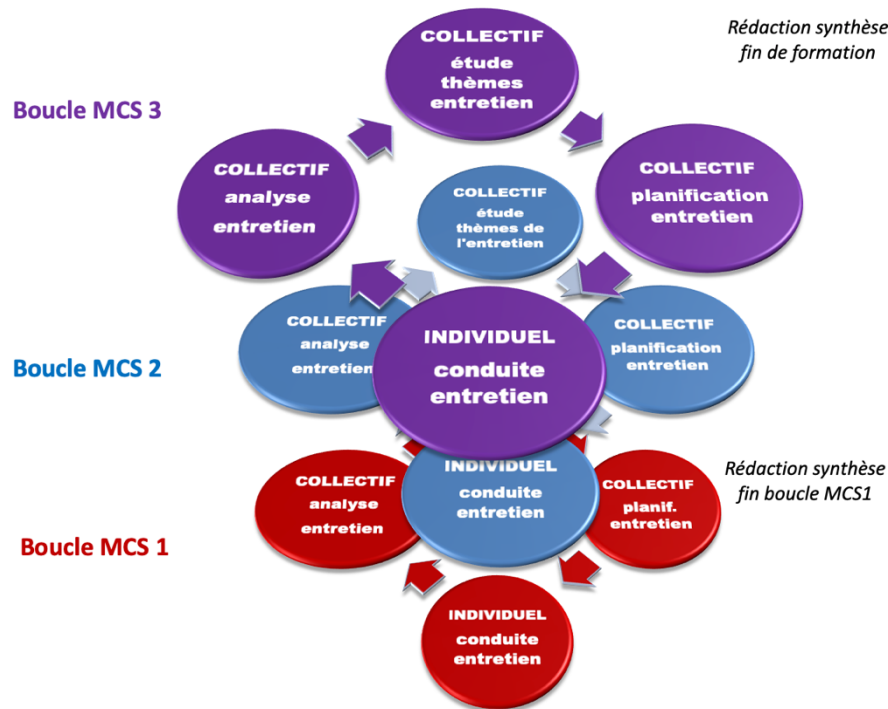


Figure 1. Présentation des trois boucles MCS contenant chacune quatre phases

⁹ Modèle de l'étude collective d'une leçon, développée notamment au Japon (Miyakawa et Winslow, 2009).

3.2. Description du dispositif de Mentoring Conversation Study (MCS)

Le MCS est constitué de huit à neuf séances de deux heures, réparties sur un semestre. Trois à huit tuteurs¹⁰ peuvent participer au dispositif, sous le guidage d'un expert (formateur et/ou chercheur). La première boucle (MCS1) débute par la première phase collective dédiée à *l'analyse collective* d'un extrait d'entretien que les participants ont mené de manière spontanée en amont du dispositif. C'est donc par cette phase *d'analyse en collectif* - constituée dans notre cas, de trois tutrices et d'une formatrice - que débute la procédure. Ce premier moment dédié à l'analyse d'extraits d'entretiens est significatif pour la mise en œuvre du dispositif. En effet, c'est durant cette phase initiale, que des questions de clarification et de compréhension sont soulevées. Des propositions de régulation y sont également discutées, c'est pourquoi cette première étape doit être médiatisée par un formateur ou une formatrice assumant le rôle d'expert, afin notamment de soutenir les remises en question générées par les discussions collectives. A la suite de cette première étape *d'analyse*, le groupe réalise une *étude* thématique dont certains éléments seront mobilisés dans les entretiens. Ainsi, il sélectionne et étudie un ou plusieurs thèmes relatif(s) au semestre de formation de leur stagiaire. Durant cette étape, différentes ressources sont mobilisées, les plans d'études, les référentiels de compétences fournis par l'institution, les attendus de formation du semestre, les différents savoirs issus de la pratique, ainsi que différents apports théoriques relatifs aux processus d'enseignement-apprentissage. C'est également pendant cette étape que les problématiques rencontrées par les tuteurs avec leur stagiaire sont exposées.

Le troisième temps de la boucle est dédié à *la planification* du futur entretien. Durant cette phase les participants réfléchissent et anticipent ensemble les éléments à observer durant la leçon qui sera dispensée par leur stagiaire. Dans le cadre de la présente contribution, les tutrices ont par exemple discuté des gestes attendus, relatifs aux objectifs choisis ou à la forme et au fond d'un canevas d'entretien. Cette étape est riche en débats, notamment lors des échanges à propos des conceptions vis-à-vis des postures de tutorat. Le décorticage collectif des interactions issues des extraits d'entretien génère des remises en question, autour du guidage, de l'accompagnement et de l'évaluation de la pratique enseignante des stagiaires, qui sont directement en lien avec les valeurs et les conceptions d'enseignement-apprentissage des tuteurs. Durant cette phase, de nouveaux savoirs relatifs au tutorat sont également présentés et mis en discussion par la formatrice. Une ultime étape termine la boucle, où individuellement, les tuteurs *mènent l'entretien* en enregistrant les échanges avec leur stagiaire. Ensuite, la deuxième boucle MCS démarre de manière identique à la précédente, par le premier temps collectif *d'analyse* d'extraits d'entretiens choisis en fonction des objectifs fixés en amont. Les différentes phases du dispositif se poursuivent comme décrites ci-dessus. Enfin, il est à noter que dans la présente contribution, toutes les séances collectives ont fait l'objet d'un enregistrement audio, afin d'identifier l'évolution des protagonistes au fil du temps. Et comme on peut le voir dans la figure 1, chaque tutrice a rédigé une synthèse individuelle de ses prises de conscience au terme des boucles MCS1 et MCS3.

3.3. Présentation du contexte de la recherche et du codage des données

Comme déjà évoqué, la récolte de données est constituée de deux entretiens par tutrice, soit six entretiens, dont les extraits transcrits constituent plus de 600 tours de paroles. Les données sont issues d'un dispositif de formation MCS qui s'est déroulé sur 9 séances de 2 heures durant un semestre (Janvier à Mai). Pour des raisons de contrainte organisationnelle, les trois tutrices ont réalisé leur premier entretien durant les boucles MCS1 et MCS2, le deuxième entretien a été réalisé durant la dernière boucle MCS3. Chacune d'entre elle a réalisé son premier feedback à *chaud* et le second à *froid*. En vue de garantir l'anonymisation des données, les stagiaires portent le numéro correspondant à leur tutrice, ainsi, la stagiaire de la Praticienne Formatrice 1 (PF1) est nommée ST1, respectivement PF2-ST2 et PF3-ST3. En vue d'éclairer les questions soulevées par cette contribution, le traitement des données s'est focalisé sur l'analyse des *types de savoirs* (Vanhulle, 2009, 2013, 2015) et des *opérations de pensée* (Anderson et Krathwohl, 2001 ; Lafortune et Deaudelin, 2004 ; Efklidès, 2008). Pour faciliter le codage des données, l'analyse des échanges discursifs a été réalisée avec l'aide du logiciel Nvivo. Les catégories sont synthétisées dans le tableau 1 et définies dans la suite du texte.

Savoirs à ensei.(SAE) <i>1 catégorie</i>	Savoirs pour enseigner (SPE) <i>3 catégories</i>	Opérations de pensée simples (OPS) <i>2 catégories</i>	Opérations de pensée complexes (OPC) <i>3 catégories</i>
(a) savoirs à enseigner (SAE Obj)	(b) Savoirs pour enseigner de référence académique (SPE Sra) (c) Savoirs pour enseigner de référence institutionnelle (SPE Int) (d) Savoirs pour enseigner de référence à la pratique et à l'expérience enseignante (SPE Serp)	(e) Opérations de pensée cognitives simples, de l'ordre de la restitution, la description ou de l'application (OPS rda) (f) Opérations de pensée cognitives simples, de l'ordre de la transformation (OPS tr)	(g) Opérations de pensés cognitives complexes, de compréhension et de reformulation (OPC cr) (h) Opérations de pensés cognitives et/ou métacognitives complexes, d'analyse, d'évaluation, d'anticipation, etc. (OPC aéMa) (i) Opérations de pensés complexes du point de vue exotopique et de la secondarisation (OPC es)

Tableau 1. Synthèse des catégories d'analyse

¹⁰ Le dispositif de MCS est une formation continue, dont le nombre de participants varie en fonction des priorités de formation des tuteurs.

3.3.1. Les savoirs à enseigner (SAE Obj)

Les *savoirs à enseigner* sont issus des choix effectués pour transformer des savoirs académiques en contenus accessibles aux élèves. Cette catégorie de savoirs se situe dans l'activité du formateur-enseignant qui consiste à enseigner des objets disciplinaires didactisés (Hofstetter et Schnewly, 2009 ; Vanhulle, 2009, 2013, 2015).

(a) *Savoirs à enseigner*

L'objet de savoir à enseigner (du côté de l'enseignant) ou l'objet d'apprentissage (du côté des élèves) se présente sous forme de connaissances disciplinaires (théorème de Pythagore en mathématiques, l'argumentation en langue, le saut en hauteur en éducation physique, les couleurs primaires et secondaires en arts visuels, etc.), mais aussi sous forme de pratique sociale de référence (utilisation de tablettes, etc.), cela dépend des disciplines. Pour extraire les savoirs à enseigner des échanges discursifs, il s'agit de repérer les indices présents dans les tours de paroles, où les protagonistes traitent d'objet d'apprentissage et de ses caractéristiques, des objectifs visés, des consignes ou encore d'éléments en lien avec des outils matériels utiles à l'enseignement et à l'apprentissage, telle une calculette. Pour illustrer le propos, voici des exemples d'échanges issus des extraits analysés :

- PF1 (MCS3) : « Là, tu parles de pronoms interrogatifs ? ».

Indice(s) : un objet d'apprentissage - pronoms interrogatifs.

- ST1 (MCS3) : « Y avait beaucoup d'enfants qui se sont bien remémorés (...) des indicateurs des actes de paroles ».

Indice(s) : un objet d'apprentissage - acte de parole ; un objectif visé - se remémorer les indicateurs des actes de parole.

3.3.2. Les savoirs pour enseigner (SPE)

Les *savoirs pour enseigner* désignent une classification plus vaste de types de savoirs, représentant des outils pour former ou enseigner. Ces savoirs sont issus de recherches en sciences de l'éducation, des pratiques ou de l'expérience enseignante, ainsi que des prescriptions. Comme déjà évoqué, cette catégorisation s'appuie notamment sur les travaux de Vanhulle (2009, 2013, 2015) et propose de distinguer 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. Ainsi, cette seconde catégorie nécessite d'être subdivisée en trois sous-ensembles : (b) savoirs pour enseigner de référence académique, (c) savoirs pour enseigner de référence institutionnelle et (d) savoirs pour enseigner issus de la pratique et de l'expérience enseignante.

(b) *Savoirs pour enseigner de référence académique (SPE Sra)*

Les *savoirs de référence académiques* sont en général proposés en institution. Ils représentent des apports théoriques, qui sont le fruit de travaux de recherche et sont associés aux concepts issus de la littérature scientifique. Ainsi, 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 (liste non exhaustive). Pour illustrer le propos, voici un exemple issu des extraits analysés :

- PF1 (MCS3) : « Là tu parles de lundi dernier, quand tu as fait le moment d'institutionnalisation ? ».

Indice(s) : un savoir académique - concept d'institutionnalisation.

(c) *Savoirs pour enseigner de référence institutionnelle (SPE Int)*

Les *savoirs de référence institutionnelle* sont issus du prescrit, de directives, des plans d'études, des référentiels de compétences, etc. Ainsi, pour extraire ces *savoirs institutionnels*, il s'agit de repérer dans les échanges les éléments faisant référence au plan d'études, au référentiel de compétences, aux directives, par exemple en lien avec des procédures de différenciation (liste non exhaustive). Exemple pour illustrer le propos :

- PF2 (MCS1) : « Je trouve qu'il manquait... un cadre, en lien avec la compétence du référentiel, c'était très vague... ».

Indice(s) : un savoir institutionnel - référentiel.

(d) *Savoirs pour enseigner de référence à la pratique et à l'expérience enseignante (SPE Serp)*

Les *savoirs de la pratique et de l'expérience* sont issus de la réalité des classes, formalisés et transmis par les acteurs du terrain, mais parfois également par les acteurs des institutions de formation. Dès lors, pour extraire les *savoirs de la pratique et de l'expérience*, il s'agit, de repérer dans les discours les éléments relevant par exemple, d'un rapport au stress, 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. Voici un exemple

- PF1 (MCS1) : « Après, ça n'empêche pas que les idées peuvent fuser, et pis après ils retiendront ce qu'ils retiennent ».

Indice(s) : deux savoirs de l'expérience - s'adapter à l'inattendu, en faire quelque chose ; relativiser le fait qu'à un moment spécifique les élèves retiennent ce qu'ils retiennent.

3.3.3. Les opérations de pensée relatives aux processus d'apprentissage cognitifs et métacognitifs

La suite de cette contribution présente les différents éléments permettant de catégoriser les opérations de pensée. Il s'agit dès lors, à travers les échanges transcrits, de débusquer les indices mettant en exergue les opérations relatives aux différents processus cognitifs et métacognitifs. Afin d'illustrer le propos, comme pour les types de savoirs, chaque sous-ensemble est accompagné d'un ou deux extraits tiré(s) des échanges analysés.

(e) Opérations de pensée simples, de l'ordre de la restitution, la description ou de l'application (OPS rda)

Il s'agit des opérations de pensée *restituer, décrire, appliquer, adhérer*. Comme déjà évoqué dans la deuxième partie de cet article, ces opérations de pensée cognitives sont identifiées comme plus accessibles ou plus simples, puisqu'elles ne découlent pas de processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004). Ainsi, pour repérer ces opérations, il s'agit de discriminer dans les échanges des éléments qui mettent en lumière le fait d'exécuter une procédure à suivre, de répéter les dires ou des gestes par imitation, d'adhérer à ce que dit le tuteur de manière mécanique, sans temps de réflexion (liste non exhaustive). Pour illustrer le propos, voici un exemple d'échanges issu de l'entretien 1 entre PF2 et ST2 :

- (TP57) PF2 relance ST2 : « En plus ils étaient loin de la cible... ».

- (TP58) ST2 : « (répète) en plus, ils étaient loin de la cible, ouais... ».

Indice(s) : deux opérations cognitives simples chez ST2 « OC rda » : restituer, ici ST2 répète ce que dit PF2 ; adhérer, dans le sens coller à, par le fait de dire « ouai ».

(f) Opérations de pensée simples, de l'ordre de la transformation (OPS tr)

Clerc (2014) s'appuyant sur les travaux de Vanhulle (2009) propose d'utiliser l'opération de pensée cognitive *transformer* au sens d'interpréter des événements et de leur donner un sens socialement acceptable et semblant obéir aux conventions. Cette opération peut être révélatrice d'une forme d'appropriation partielle des savoirs de référence, passés par le filtre des conceptions de l'énonciateur ou d'une appropriation en cours. Ainsi, « le souci de rendre opérationnels les savoirs théoriques l'emporte sur leur compréhension » (Clerc, 2014, p.112). Il n'est pas rare de voir les stagiaires *transformer* un concept ou un élément de la pratique, au sens d'une traduction littérale, au premier degré en effectuant des raccourcis de signification et d'usage aboutissant à une interprétation erronée du concept en jeu, la mobilisation de cette habileté est potentiellement génératrice de malentendu chez les stagiaires. Pour illustrer le propos, voici un exemple d'échanges issus de l'entretien 1 entre PF2 et ST2 :

- (TP1) PF2 : « Alors qu'est-ce que toi, tu peux me dire ? ».

- (TP2) ST2 : « Heu... je trouve que ça s'est un peu mieux déroulé, que 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 (...) ».

Indice(s) : deux opérations cognitives simples « OC tr » chez ST2 qui pense que la leçon s'est bien déroulée, grâce au rangement du matériel ; puis il y a présence d'un malentendu dans sa compréhension de la situation, en lien avec ce qu'attendait PF2, qui n'avait rien à voir avec la maîtrise du rangement du matériel (la suite des échanges rend visible cela).

(g) Opérations de pensée complexes, de l'ordre de la compréhension et de la reformulation (OPC cr)

Dans la continuité des opérations de pensée, issues des habiletés cognitives d'Anderson et Krathwohl (2001), *comprendre* intervient comme la capacité d'articuler différents contenus et informations durant le parcours de formation. Pour ces auteurs, *comprendre* peut se traduire par *comparer, reformuler, exemplifier, classer, résumer, inférer et expliquer*. C'est pourquoi cette catégorie est plus complexes que les précédentes. En lien avec l'opération *reformuler*, Clerc distingue la reformulation de la restitution par « le fait que l'énonciateur utilise d'autres mots, d'autres formules que celles qui lui ont été proposées comme référence » (2015, p. 111). Cet apport fournit un indice supplémentaire pour discriminer l'opération complexe de *reformulation* dans les échanges. Ainsi, dans les analyses, l'habileté de reformulation se différencie de la simple restitution. En lien avec cette catégorie, voici un exemple d'échanges issus de l'entretien 1 entre PF3 et ST3 :

- (TP37) PF3 : « 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 ».

Indice(s) : deux opérations cognitives complexes « OC cr » : reformuler en vue de faire comprendre ; expliquer.

- (TP38) ST3 : « Je comprends mieux, c'est vrai que la métaphore permet de montrer le stress que ça provoque, de savoir quand lâcher du lest ou pas ».

Indice(s) : une opération cognitive complexe « OC cr » : ST3 reformule ce qui vient d'être dit, en nommant le terme métaphore, donc on n'est pas dans une simple adhésion, il y a présence d'articulation.

(h) Opérations de pensée cognitives et/ou métacognitives complexes, de l'ordre de l'analyse, de l'évaluation, de l'auto-évaluation, de l'anticipation, de la régulation et des prises de conscience (OPC aéMa)

Cette catégorie contient des opérations de pensée complexes. Comme déjà évoqué plus haut, dans les échanges discursifs se mélangent différents types d'habiletés cognitives et métacognitives, notamment lorsque l'on mobilise l'analyse et l'évaluation. Selon Anderson et Krathwohl (2001), l'opération *analyser* se décline en termes de sélection, de distinction, d'organisation, de structure, d'attribution ou encore de décomposition. Il s'agit de pouvoir définir une argumentation, en donnant du sens et de la cohérence à un discours, tenant compte des caractéristiques définies et organisées en amont.

Enfin, l'opération de pensée cognitive *évaluer*, également liée aux habiletés métacognitives *réguler* et *contrôler*, se décline en termes de vérification, de coordination, de critique, de jugement et de prise de conscience par rapport à une référence (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Efklidès, 2008). Ainsi, *évaluer* est le fait de porter un jugement sur la base d'un référentiel, extérieur à soi. Ce travail de contrôle de cohérence peut également être mobilisé lors d'une auto-évaluation effectuée par l'étudiant. De cette opération d'auto-évaluation, des habiletés métacognitives peuvent potentiellement émerger telles que l'anticipation (*anticiper*), la planification (*planifier*), ou la régulation (*réguler*). Pour terminer, Anderson et Krathwohl (2001) proposent une dernière catégorie d'habileté cognitive complexe, la *création*. Dans le cadre de cette recherche, *créer* serait le fait de générer des hypothèses ou des pistes d'action en vue de *réguler* la pratique enseignante, notamment en fonction de la planification initiale. Ce niveau de croisement entre cognitif et métacognitif permet de fournir des informations quant à la présence (ou l'absence) chez les acteurs de mises à distance consciente des apprentissages (Romainville, 2007, p. 109). Voici un extrait issu d'échanges entre PF3 et ST3 durant l'entretien 2 :

- (TP1) PF3 : « 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 ».

Indice(s) : un opération cognitive simple : affirmer ; trois op. cog/méta. complexes : comprendre ; analyser ; auto-évaluer.

- (TP2) ST3 : « Oui, alors. Heu... impression générale... 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, j'ai réussi à donner le cours mais c'était vraiment difficile. Au niveau de l'objectif, j'avais mis d'être capable de comprendre le mot « ailleurs » en pouvant l'exemplifier ».

Indice(s) : deux opérations cognitives simples : adhérer, restituer ; quatre op. cog/méta. complexes : analyser, comprendre, auto-évaluer, contrôler.

(i) Opérations de pensée complexes, du point de vue exotopique et de secondarisation (OPC es)

Pour terminer, deux types d'opérations complexes. Il s'agit des opérations construites d'un point de vue *exotopique*. Le principe d'exotopie repris par Bautier et Rochex (1998) - emprunté à Bakhtine (1987) - 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. Cette dernière catégorie est illustrée par un échange entre PF1 et ST1 lors du second entretien, où la tutrice demande à sa stagiaire de clarifier le propos :

- PF1 : « Et tu serais allée où et comment sans Eliot ? (silence) Qu'est-ce que tu aurais fait différemment ? ».

Indice(s) : trois opérations cognitives et métacognitives complexes : comprendre, sous inférer ; analyser, sous mettre de la cohérence ; réguler, dans le sens où PF1 demande à sa stagiaire, comment la pratique serait régulée différemment, si c'était à refaire.

- ST1 : « 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 ».

Indice(s) : quatre opérations cognitives et métacognitive complexes : auto-évaluer ; opération du point de vue exotopique, se décentrer, prend le point de vue des élèves ; analyser ; réguler par la remise en questions de sa pratique.

3.3.4. Codage des extraits

Le codage des données s'est donc effectué sous forme d'analyse du discours (Balslev, 2016) en fonction des unités de sens, qui dans la présente contribution, étaient constituées de phrases. Ainsi, les éléments relatifs aux savoirs ont été sélectionnés, grâce à la nature des mots utilisés. Concernant les opérations de pensée, ce sont essentiellement les verbes présents dans les échanges qui ont servi d'indices. Nvivo a permis de classer et d'additionner le nombre d'occurrences par catégorie. Afin de pouvoir interpréter les chiffres sous forme de proportions, les catégories ont été transformées en pourcentages (règle de trois¹¹). Le tableau 2 présente la transformation du nombre d'occurrences dédiées aux savoirs, issues de l'entretien 1 entre PF1 et ST1¹². La transformation en pourcentages a été identique pour les occurrences relatives aux opérations de pensée.

Occurrences relatives aux savoirs	PF1 – entretien 1	ST1 – entretien 1	Proportion en % par catégorie	PF1 – entretien 1 savoirs en %	ST1 – entretien 1 savoirs en%
(a) SAE Obj	10 fois	3 fois	(a) SAE Obj	29%	30%
(b) SPE Sra	1 fois	0 fois	(b) SPE Sra	3%	0%
(c) SPE Inst	1 fois	2 fois	(c) SPE Inst	3%	20%
(d) SPE Serp	22 fois	5 fois	(d) SPE Serp	65%	50%
Total occurrences dédiées aux savoirs	34 fois	10 fois	Total en pourcentages	100%	100%

Tableau 2. Transformation en pourcentages des occurrences dédiées aux savoirs.

¹¹ Calcul proportion par catégorie : occurrences par catégorie • 100 / total occurrences (règle de trois), ex. 10 • 100 / 34 = 29.4, arrondi à 29%.

¹² L'entretien 1 de PF1 et ST1 constitue 110 tours de paroles.

4. Résultats

En lien avec la question relative aux contenus présents dans les entretiens, l'analyse des données a permis d'identifier les différentes opérations de pensée et les différents types de savoirs mobilisés dans les échanges entre tutrices et stagiaires (figures 2, 3, 4 et 5). Pour guider la lecture des figures sous forme d'histogrammes, l'axe vertical indique la proportion du contenu des échanges en pourcentages, les codes distribués sur l'axe horizontal représentent les catégories d'analyse synthétisées dans le tableau 1. Ainsi, les figures 2 et 3 exposent les différents types de savoirs mobilisés par les tutrices dans leurs entretiens, alors que les figures 4 et 5 présentent la répartition de leurs interventions en termes d'opérations de pensée.

Les figures 6 et 7 exposent l'évolution des contenus en termes de savoirs et d'opérations de pensée d'un entretien à l'autre entre PF3 et ST3. Enfin, des éléments viennent éclairer la question de l'influence entre savoirs et types d'habiletés mobilisées dans les discours.

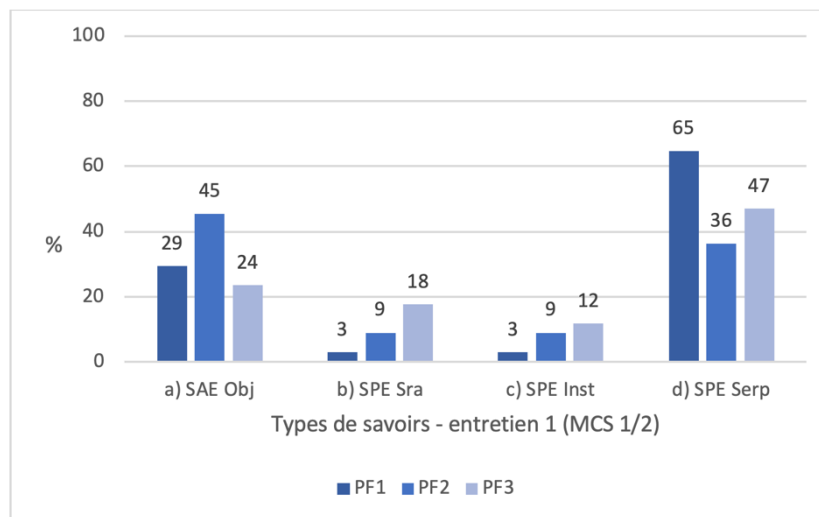


Figure 2. Types de savoirs issus du premier entretien (PF1-PF2-PF3)

Dans le premier entretien (figure 2), les types de savoirs évoqués de façon majoritaire dans les échanges des trois tutrices sont issus des catégories (a) et (d). Ainsi, dans leur premier entretien, PF1 et PF3 convoquent prioritairement des savoirs issus de la pratique (d), et mobilisent également des savoirs à enseigner (a). PF2 quant à elle dédie un tiers des occurrences relatives aux savoirs, à la catégorie (d), et la majorité de ses prises de paroles relevant des savoirs, appartient à la catégorie (a). Chez les trois tutrices, les catégories de savoirs (b) et (c) obtiennent peu de mobilisation durant ce premier entretien, avec moins de 20% des suffrages.

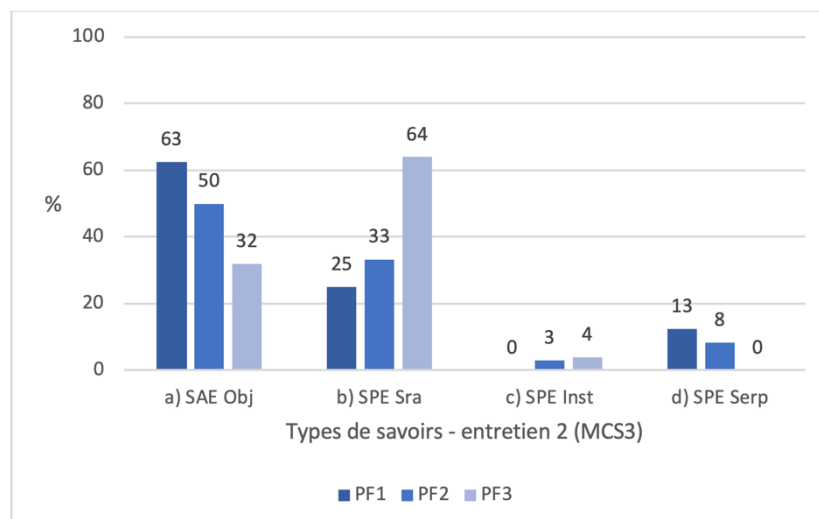


Figure 3. Types de savoirs issus du second entretien (PF1-PF2-PF3)

Durant leur second entretien (figure 3), une diminution importante des savoirs de la pratique et de l'expérience (d) est à relever, cette catégorie est même absente du discours de PF3. Concernant les savoirs à enseigner (a), ils sont convoqués de manière importante par les trois tutrices. Le phénomène est accentué pour les savoirs académiques (b), où la proportion monte jusqu'à plus de 60% pour l'une des trois PF. Enfin, les savoirs de référence institutionnelle (c) ne sont quasiment pas évoqués dans les échanges. La comparaison entre le premier et le second entretien indique chez chacune des tutrices, un changement de focale relatif aux savoirs convoqués dans leurs feedbacks.

La figure 4 ci-après présente la proportion des opérations de pensée mobilisées par les tutrices dans leur premier entretien. Dans l'ensemble, les PF mobilisent de manière importante les opérations de pensées simples *restituer, décrire, adhérer* (e). Les opérations de pensée complexes issues de la catégorie (h) sont également présentes de manière notable dans leurs tours de parole (de 31% à 44%). Les trois autres catégories (f), (g) et (i) sont peu sollicitées dans leurs relances, avec moins de 20% du discours relevant de ces processus.

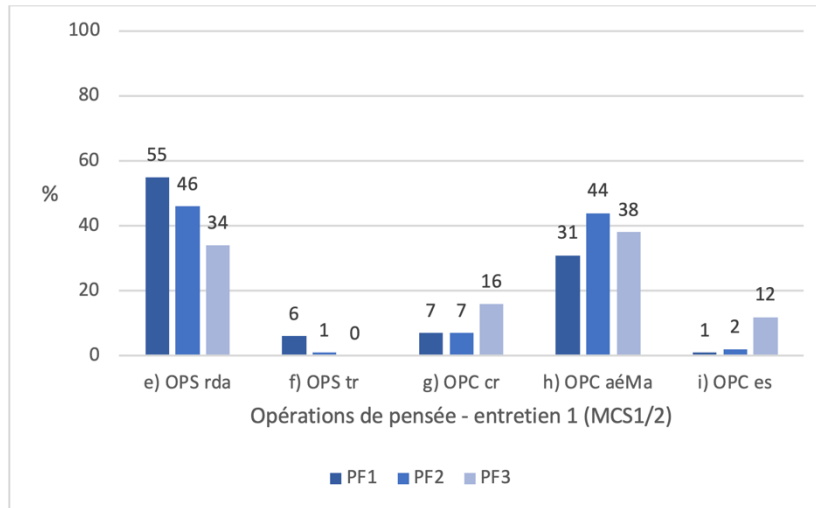


Figure 4. Opérations de pensée issues du premier entretien (PF1-PF2-PF3)

Concernant le deuxième entretien (figure 5), les opérations de pensée simples (e) diminuent dans les échanges. Du côté des opérations de pensées complexes (h), déjà mobilisées lors du premier entretien, cette catégorie est notablement en augmentation. Ainsi, les habiletés cognitives comme *analyser, évaluer* et les opérations métacognitives telles *qu'anticiper, évaluer* (h) représentent plus de 50% du discours, relevant des opérations de pensée. Il est à noter que les opérations de transformation (f) ont disparu. De manière générale, les catégories (g) et (i) sont peu sollicitées, comme dans le premier entretien.

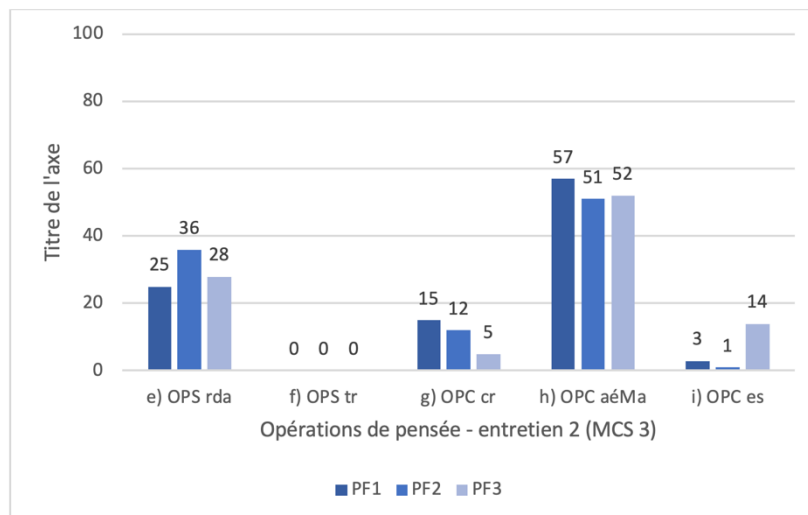


Figure 5. Opérations de pensée issues du second entretien (PF1-PF2-PF3)

4.1. Synthèse relative aux figures 2 à 5 concernant les relances des tutrices

L'analyse des figures 2 à 5 fournit des constats intéressants. Tout d'abord dans le premier entretien des trois tutrices, les savoirs issus de la pratique (d) sont convoqués de manière importante, dans le même temps les opérations de pensée simples, générant peu d'apprentissage en profondeur (e) sont également sollicitées de manière notable. À l'inverse, dans leur second entretien, les types de savoirs convoqués par les tutrices montrent une augmentation des catégories de savoirs à enseigner (a) et académiques (b). Dans ces échanges, un constat supplémentaire révèle la présence d'une augmentation notable d'habiletés complexes (h) de la part des tutrices, avec une proportion de plus de 50% de cette catégorie présente dans les échanges relevant des opérations de pensée. Simultanément, par rapport au premier entretien, une baisse de mobilisation des opérations de pensée simples (e) est constatée chez les trois PF, avec une moyenne fixée à 30 % dans les seconds feedbacks. Ainsi, suite à ces analyses, une modification des types de savoirs et des opérations de pensée mobilisés dans les tours de paroles entre le premier et le second entretien, est constatée chez les trois tutrices.

4.2. Présentation des contenus des échanges discursifs entre PF3 et ST3

Dans la continuité des constats présentés ci-dessus, il paraît intéressant d'aller identifier chez le stagiaire, s'il existe également cette tendance. Afin d'éclairer cette nouvelle question, les échanges discursifs entre PF3 et ST3 sont analysés et exposés dans les figures 6 et 7.

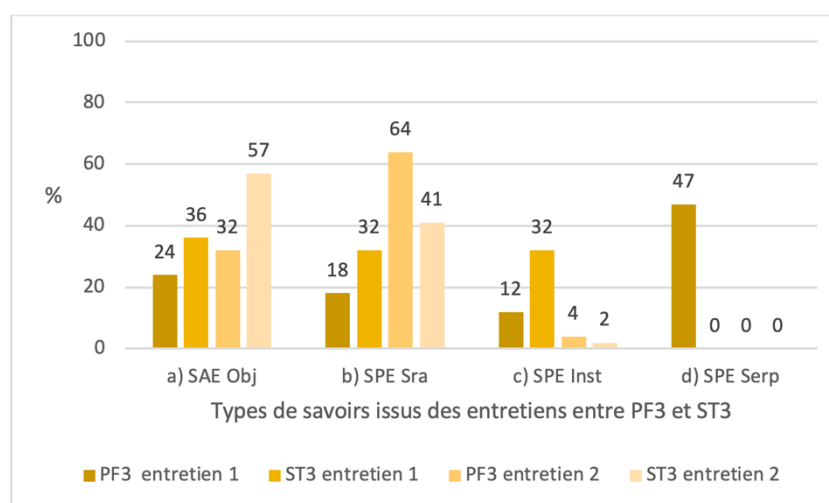


Figure 6. Types de savoirs issus des entretiens 1 et 2 entre PF3 et ST3

Dans la figure 6 sont exposés les savoirs convoqués par PF3 et ST3. Ainsi, dans le premier entretien, et comme déjà évoqué dans le cadre de la présentation de la figure 2, concernant la tutrice, il ressort qu'elle mobilise une majorité de savoirs issus du terrain 47% (d), puis les différents savoirs sont répartis dans les trois autres catégories : 24% (a), 18% (b) et 12% (c). Concernant le second entretien, le recours aux savoirs du terrain (d) a disparu, la proportion des relances relevant des savoirs montre une augmentation de la présence des savoirs académiques (b), puisque cette catégorie passe de 18%, à plus de 60% dans le second entretien. Enfin, la référence aux savoirs à enseigner (a) passe à plus de 30% du contenu du discours dédié aux savoirs.

Du côté de la stagiaire, lors du premier entretien, elle mobilise des savoirs à enseigner (a) dans une proportion relativement proche (36%) de celle de PF3. Les savoirs académiques (b) et les savoirs institutionnels (c) sont mobilisés à hauteur de 32% des relances dédiés aux savoirs. Elle ne convoque aucun savoir issu de la pratique ou de l'expérience (d). Dans le second entretien, ST3 convoque de manière importante des savoirs à enseigner (a), ainsi que des savoirs de référence académique (b). Les savoirs institutionnels (c) ne sont quasi pas cités dans son discours, et les savoirs issus de sa pratique sont toujours absents comme dans le premier feedback.

La figure 7 illustre la présence des opérations de pensée mobilisées par PF3 et ST3 dans les deux entretiens. Ainsi, l'analyse des échanges du premier feedback montre que la tutrice mobilise majoritairement des opérations de pensée issues des catégories (h) et (e), les catégories (f), (g) et (i) sont faiblement mobilisées, comme déjà évoqué lors de l'exposé de la figure 4. Dans le second entretien, comme exposé pour la figure 5, une diminution de la convocation des habiletés les plus simples est constatée dans le discours de PF3 (e) et les habiletés de transformation sont toujours absentes (f). Concernant les opérations de pensée plus complexes, de compréhension et de reformulation (g), elles sont en diminution, les opérations de pensées cognitives et métacognitives (h) sont en augmentation et passent à 52% du contenu de son discours dédiés aux opérations de pensée. Pour terminer, les opérations de secondarisation (i) restent stables à 14%.

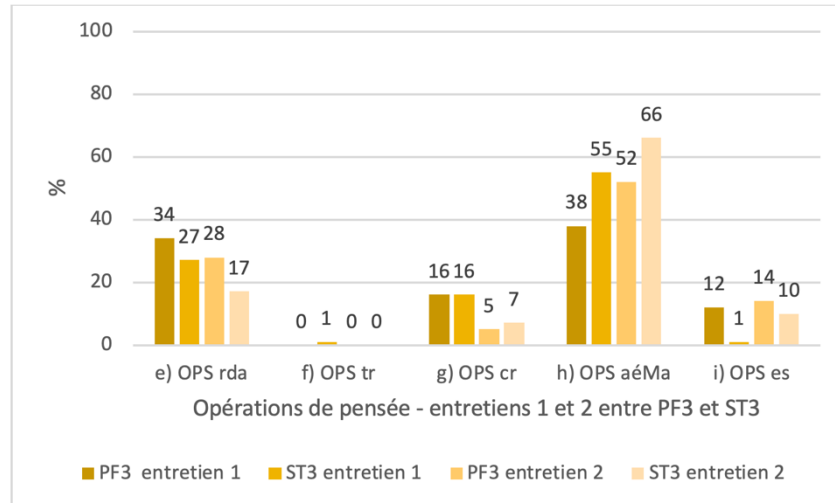


Figure 7. Opérations de pensée issues des entretiens entre PF3 et ST3

Concernant ST3, il est intéressant de relever que de manière générale, les proportions de son discours relevant des opérations de pensée sont relativement semblables à celles de PF3, exception faite du point de vue exotopique et de secondarisation (i) peu convoqué dans le premier entretien. Ceci dit, cette catégorie d'opérations (i) est en augmentation dans le second entretien de ST3, puisqu'elle passe à 10% des contenus dédiés aux processus de pensée.

Le détail de l'analyse des entretiens concernant PF1, PF2 et leur stagiaire ne peut être présenté ici. Néanmoins, il est intéressant de relever que les constats exposés sous les figures 6 et 7 se retrouvent dans les analyses des entretiens de tutrices 1 et 2. Cela signifie que proportionnellement, les stagiaires ont tendance à mobiliser les mêmes catégories de savoirs et d'opérations de pensée que les PF, lors des échanges discursifs.

5. Discussion

De manière générale, cette contribution met en exergue l'influence existant entre savoirs et opérations de pensée présents dans le discours des tuteurs (figures 2 à 5), ainsi que l'influence que les tuteurs peuvent générer sur les opérations de pensée et les savoirs convoqués par les stagiaires (figures 6 et 7). Ainsi, dans les premiers entretiens le discours des tutrices est focalisé de manière importante sur des savoirs issus de la pratique (d) et sur des opérations de pensée générant peu d'apprentissage en profondeur (e). A l'inverse, dans les seconds entretiens, les savoirs à enseigner (a) et les savoirs académiques (b) sont convoqués de manière plus importante, et, parallèlement, il est constaté une augmentation de la mobilisation d'habiletés complexes (h) de la part des PF, alors que la proportion des opérations de pensée générant peu d'apprentissage en profondeur (e) diminue de leur discours.

Par contre, les données analysées ne permettent pas d'identifier clairement si ce sont les savoirs qui influencent les types de processus de pensée convoqués dans les échanges, ou l'inverse. D'ailleurs, la perspective d'une influence réciproque n'est pas à exclure.

Une autre piste peut être tirée de ces constats, lorsque les focales des entretiens sont plus explicites et discutées en amont avec les stagiaires, cela influence les types de savoirs et les processus de pensée présents dans les échanges, comme ce fut le cas dans les deuxièmes entretiens analysés. A contrario, plus les objectifs de formation sont implicites et peu discutés, plus les discours sont habités par des opérations de pensée ne développant pas d'apprentissages en profondeur, tendance constatée dans les premiers entretiens.

Enfin, les trois tutrices relèvent dans leur synthèse de fin de formation, l'effet positif de l'anticipation dans leurs entretiens, de nouvelles médiations relatives aux discussions en collectif, autour de la clarification des objectifs de formation des stagiaires. Ces analyses collectives d'échanges discursifs dans le cadre du dispositif de *Mentoring Conversation Study* montrent ainsi, qu'un certain nombre d'interactions non habituelles de la part des tuteurs a besoin d'être anticipée, pour commencer à apparaître dans les entretiens suivants.

Cela se traduit dans les deuxièmes feedbacks, par le fait que les tutrices font usage de nouveaux outils avec leur stagiaire. Ainsi, elles mobilisent de manière accrue certains savoirs académiques, permettant de focaliser l'attention des étudiantes sur le sens que représentent ces outils pour la pratique enseignante. Dans les échanges issus de leur dernier entretien, elles mobilisent de manière explicite des relances des catégories (b) et (h) traduisant la présence d'une posture d'enquête, notamment en poussant les stagiaires à analyser leurs pratiques enseignantes en regard des apprentissages des élèves. Ces nouvelles mobilisations dans le discours des PF, rendent visibles l'appropriation de nouveaux concepts relatifs notamment au tutorat, pouvant suggérer chez les tutrices, la présence d'un développement au sens vygotkien. L'augmentation d'indices issus des catégories (b) et (h), générateurs d'anticipation, de prises de conscience et de régulation dans le discours des protagonistes, peut être mise en lien avec les effets des phases collectives durant les trois boucles MCS.

Du point de vue du dispositif de *Mentoring Conversation Study*, la comparaison entre les entretiens réalisés à des temps différents permet de mettre en exergue l'évolution des contenus issus des premiers et seconds feedbacks. Ce constat est notamment lié aux effets du dispositif de recherche-formation MCS et, comme évoqué plus haut, en fin de boucles 1 et 3, les tutrices devaient rédiger quelques éléments de formation dont elles avaient pris conscience à ce stade. Ci-après, voici un extrait de l'une des participantes, rédigé au terme de la boucle MCS3 :

Le dispositif de recherche-formation MCS m'a permis l'approfondissement d'un travail par l'échange et l'expérience, dans la chose même, en train de se faire et par sa répétition. Refaire, le même entretien, en différant, au fur et à mesure des nouvelles connaissances, des prises de conscience et des analyses. Les boucles en marche ! Ce fut très formateur. (...) Désormais, je ferai davantage référence aux éléments théoriques, ce qui permettra à l'étudiant soit de s'y coller ou de s'y replonger ne pouvant plus tenter l'esquive. Une liste plus exhaustive de ceux-ci est absolument nécessaire pour le tuteur (thèmes abordés et libellés de façon la plus simple et compréhensive possible, également de mentionner à quel moment ils apparaissent dans leur cursus). Le but étant de valider les notions enseignées en faisant des liens entre théorie et pratique ainsi que de donner du sens à leur contenu.

PF1, extrait tiré du texte de synthèse rédigé en fin de formation.

En lien avec l'hypothèse exposée en introduction, les constats présentés dans cette contribution soutiennent l'idée que l'adulte en situation de formation, continue de se développer. En poursuivant l'appropriation de nouveaux modes de pensée, notamment grâce aux situations d'analyses collectives chapeautées par un expert, les résultats montrent que l'apport de certains concepts relatifs à la question du tutorat durant les MCS, enrichit le système de pensée des protagonistes. En effet, dans les synthèses finales des trois tutrices sont exposés des indices qui n'apparaissent pas dans leurs premiers écrits, telle que la présence d'une articulation entre théorie et pratique, plutôt qu'un clivage : « *Désormais, je ferai davantage référence aux éléments théoriques, ce qui permettra à l'étudiant soit de s'y coller ou de s'y replonger ne pouvant plus tenter l'esquive* », ou encore « *Le but étant de valider les notions enseignées en faisant des liens entre théorie et pratique ainsi que de donner du sens à leur contenu* » (exemples tirés de l'extrait PF1 ci-dessus).

Le contenu des synthèses effectuées en début et en fin de formation par les tuteurs constitue potentiellement une ressource importante pour approfondir la question des effets des MCS sur les apprentissages et le développement professionnel des participants. A cela, s'ajoutent les enregistrements audios des échanges menés entre tuteurs et formatrice durant les séances collectives. En effet, l'analyse de ces échanges pourrait également mettre en évidence dans le discours, la présence d'indices de développement, notamment dans l'usage de nouveaux outils par les tutrices, au fil du temps.

Ainsi, l'analyse de ces matériaux pouvant potentiellement fournir des informations précieuses, quant aux conditions favorisant l'intériorisation des outils relatifs au tutorat dans les moments collectifs, pourraient donner des pistes d'interventions en termes de médiations à organiser dans le contexte du tutorat. Ces nouvelles médiations (Vygotski, 1934/1985 ; Buysse et Vanhulle, 2009) discutées et critiquées en séances collectives MCS, endosseraient un rôle d'hétérorégulation, et le contenu des synthèses rédigées par les tuteurs permettrait potentiellement de rendre visible une partie des éléments intériorisés par les participants. La quantité de données récoltées ouvrent donc de nouvelles pistes d'exploration, notamment à propos de la question du développement professionnel des tuteurs, mais également à propos de la signification qu'ils attribuent aux différents savoirs à mobiliser dans la relation entre tuteurs et stagiaires.

En filigrane, les constats présentés ici traduisent également la présence d'une forme d'alternance intégrative (Gohlen, 2005) généré par le dispositif MCS. Dans ce contexte, les tuteurs peuvent critiquer et articuler les apports des différents lieux de formation de manière consciente et volontaire, au sens de Vygotski. En effet, les traces authentiques fournies par les tutrices dans ce dispositif de recherche-formation ont largement contribué à jeter des ponts entre établissements scolaires et institution. Le fait que les participantes aient dû fournir des enregistrements audios de leurs entretiens, participe également à rendre dynamique ce processus formatif. Enfin, les *Mentoring Conversation Study* possèdent le double avantage de proposer un dispositif de formation continue aux professionnels de l'enseignement, tout en générant potentiellement des données de recherche, relatives aux questions vives des sciences de l'éducation, comme les enjeux de formation liés au tutorat et aux processus d'enseignement-apprentissage dans un contexte de formation en alternance.

6. Pour ne pas conclure...

Dans le prolongement de ces investigations, de nouveaux dispositifs MCS ont été menés¹³ dans lesquels une quinzaine de PF ont enregistré trois entretiens à trois temps différents du semestre (début, milieu, fin). L'analyse de ces nouvelles données est actuellement en cours de traitement¹⁴. Dès lors, l'analyse de ces échanges discursifs supplémentaires permettra de vérifier si les constats évoqués dans la présente contribution se confirment ou non.

Enfin, un certain nombre de travaux portant sur la construction des inégalités scolaires montrent que l'invisibilité des enjeux d'apprentissage à l'école n'est pas sans conséquence sur les difficultés de certains élèves (équipe ESCOL¹⁵ notamment). Dès lors, il paraît important de former le futur enseignant au fait de porter son attention sur les savoirs qu'il propose en classe et sur leur appropriation par les élèves (Beckers, 2007 ; Clerc, 2013 ; De Simone, 2016), notamment en permettant aux futurs enseignants d'éprouver et de prendre conscience durant leur cursus initial des effets de leurs pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves (Beckers, 2007 ; De Simone, 2019). Ces éléments se situent en cohérence avec la perspective vygotskienne, qui positionne le tuteur dans un rôle d'expert, en étant garant des outils à mobiliser dans les processus d'enseignement-apprentissage au service des stagiaires, mais également au service des apprentissages des élèves.

Pour terminer, si la formation à l'enseignement doit favoriser une posture d'enquête chez les étudiants, notamment en focalisant leur attention sur les apprentissages des élèves, comme le préconise le plan d'intention de la HEP Vaud¹⁶, et si les formations en alternance doivent encourager l'articulation entre pratique et théorie, la question des types de savoirs et des opérations de pensée convoqués dans les dispositifs de formation à l'enseignement mériteraient également d'être débattue entre les acteurs des institutions et du terrain. En effet, si l'on souhaite soutenir la réflexivité chez les étudiants-stagiaires, et à la lumière des résultats obtenus dans la présente contribution, il serait intéressant de proposer aux futurs tuteurs la possibilité d'identifier et d'anticiper les différents types de savoirs à mobiliser pour guider et accompagner de manière consciente et volontaire le semestre de formation des stagiaires, notamment en fonction des objectifs de formation des étudiants et des apprentissages visés par les élèves.

Références bibliographiques

- 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.
- 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. Fillietaz, S. Cartaut-Ciavaldini et I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation*. Paris : Harmattan, 281-314.
- Balslev, K. et Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Eclairer les pratiques de formation du point de vue des discours. In Kristine Balslev et al (Eds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation*. Paris : Harmattan, 9-23.
- 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 ? In Valérie

¹³ Dans le cadre de ma thèse de doctorat, sous la direction de Kristine Balslev (Université de Genève).

¹⁴ *Ibid.*

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

¹⁶ Plan d'intention de la HEP Vaud 2017-2022 (www.hepl.ch).

- Lussi Borer et Luc Ria. *Apprendre à enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France, 155-167.
- Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Éd.). *L'école, état des savoirs*. Paris : La découverte, 179-188.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Boudreau, P. (2005). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Chaliès, S. (2016). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. In V. Lussi Borer et L. Ria (dir.) *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF, 221-223.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- 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-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ? *Forum lecture*, 1, consulté le 18.8.19. URL : http://www.forumlecture.ch/clerc_georgy_2014_1.cfm
- 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, Genève.
- De Simone, S. (2019). Montrer comment ça se passe. *Cahiers pédagogiques, dossier expliciter en classe*, 551. Consulté le 18.8.19. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Montrer-comment-ca-se-passe?fbclid=IwAR17GMYzu1ShJ2CM3G5Jd790zU42vn44fHtuXWRbDBjotU7YXeXHYc9TvdK#.XGb5nx4UemY.whatsapp>
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Efklidès, A. (2008). Metacognition : Defining its facts and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287.
- Escalié, G. et Chaliès, S. (2010). Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation. *Travail et formation en éducation*, mis en ligne le 11 mars 2010, consulté le 18.8.19. URL : <http://tfe.revues.org/984>
- Feinman-Nemser, S et Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education ? *Teaching and Teacher Education* 3, 255-273.
- Fernandez, M. L. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Golhen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle : rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Education permanente*, 163, 59-70.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F.A.J., et Bergen, Th. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation, au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro A. (2007). L'alternance, recherche-formation-terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-104
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, C., Perry, R. et Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement ? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Martin, D. et 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.
- Miyakawa, T. et 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.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues : knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 12(1), 13-31.

- Pajak E. (2001). Clinical supervision in a Standards-Based Environment : Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologique. In F. Pons, P.A. Doudin (dir.). *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet ». In *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sternberb, R.J. (2007) Manuel de psychologie cognitive. Du laboratoire à la vie quotidienne. Bruxelles : De Boeck
- Timperley, H. (2011). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111-123.
- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Scripta, Belo Horizonte*, 15(28), 145-169.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours d'enseignants en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- 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.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Ed.) *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck. *Collection : Raisons éducatives*, 11, 7-45.
- Vygotski, L.S. (1926/2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L. Vygotski et M. Bakhtine. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Éds). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 139-168.

