

ENTRETIENS DE STAGE ET CONSTRUCTION DE SAVOIRS PROFESSIONNELS PAR LES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

Kristine Balslev, Sabine Vanhulle, Edyta Tominska

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Kristine.Balslev@unige.ch
Sabine.Vanhulle@unige.ch
Edyta.Tominska@unige.ch

Mots-clés : formation initiale des enseignants, stages, savoirs professionnels

Résumé. Cette contribution s'attache à l'émergence de savoirs professionnels dans les entretiens de stage pris comme situations formelles professionnalisantes. Elle commence par exposer les fondements épistémologiques et les cadres d'analyse mobilisés par le groupe de recherche TALEs dans ses recherches visant à comprendre les processus de construction de savoirs professionnels. Ensuite, elle en présente le cadre méthodologique. Les apports ainsi que certaines zones d'ombres des outils méthodologiques sont pointés. Pour finir et à partir d'une recherche exploratoire, nous soulevons quelques questions et présentons des perspectives de recherche.

Trajectoires d'étudiants et construction de savoirs professionnels

Les recherches du groupe Théories, actions, langages et savoirs (TALES) portent sur l'élaboration de *savoirs professionnels* par des étudiants en formation initiale à l'enseignement (primaire dans le cas présenté), en lien avec les *interactions* particulières entre l'enseignant en formation (EF), ses tuteurs (T) et superviseurs de stage (S) successifs, et dans leurs écrits réflexifs individuels. En suivant les étudiants d'un stage à l'autre, elles cherchent à décrire et comprendre leurs trajectoires sous l'angle spécifique des savoirs professionnels. Au-delà des trajectoires individuelles, elles s'intéressent aux *régularités* qui marquent tant les contenus de ces savoirs que les processus interactionnels et langagiers qui influencent leur construction.

La formation initiale à l'enseignement primaire telle que dispensée à l'Université de Genève propose une série de situations formelles visant la professionnalisation. Il s'agit notamment des stages, des entretiens de stages (dyadiques ou triadiques), ainsi que des séminaires d'intégration accompagnant ces stages (séminaires d'intégration). L'étude des trajectoires requiert l'analyse de ces situations. En effet, l'analyse des discours oraux résultant de ces entretiens, des documents orientant le stage, et des discours écrits produits dans le cadre des séminaires constitue pour nous un accès à l'émergence et la construction de savoirs professionnels par des étudiants en formation initiale.

Les stages amènent les étudiants à pratiquer certaines dimensions de leur profession future. Les entretiens de stage et les séminaires d'intégration constituent quant à eux des situations dont l'activité principale est de produire des discours à propos des stages tout en faisant référence à la formation universitaire. Dans la formation initiale universitaire à l'enseignement, on considère en effet que les situations amenant à produire ces discours vont favoriser le développement professionnel tout en constituant des indices pour les formateurs de la professionnalité des

étudiants. Il s'agit donc pour l'étudiant, entre autres, de produire des discours pour apprendre (voire se développer) tout en montrant qu'il a appris ou qu'il est en train d'apprendre.

Les entretiens de stage visent le développement professionnel. Toutefois, comme l'explique la revue de littérature de Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand (2009) à propos du tutorat (c'est-à-dire l'ensemble des activités réalisées conjointement par des formateurs de terrain et/ou d'université et des enseignants en formation, et ayant trait explicitement à la formation de ces derniers), les dispositifs de formation initiale de ce type n'ont pas toujours l'effet formateur voulu.

Cette revue de littérature pointe notamment les limites des entretiens post-leçons (pratiques de tutorat la plus courante). D'après les recherches citées dans cette revue, les limites résident dans les interventions et l'accompagnement des tuteurs. En effet, plusieurs recherches montrent que les tuteurs privilégient l'aide à l'évaluation des EF ; laissent peu de place à une réflexion constructive professionnellement pour les EF ; sont trop prescriptifs et proposent des solutions prêtes à l'emploi. De cette note de synthèse, nous retenons qu'un dispositif de tutorat du type « entretien de stage » ne suffit pas à créer du développement professionnel. Toutefois, une analyse plus fine des discours qui s'y produisent, en lien avec des discours provenant des séminaires d'intégration, permet d'identifier des processus discursifs à l'œuvre dans ce type de dispositif, en ce qui concerne les rapports que ces processus établissent entre des savoirs de référence offerts en formation et les expériences vécues par les EF dans leurs stages.

Notre recherche s'appuie donc sur l'analyse des discours dans lesquels des savoirs professionnels tendent à se formaliser : *discours oraux* qui émergent dans les interactions EF-T-S, et *discours écrits* des EF. Cette double analyse discursive investigate l'influence des dynamiques en jeu dans les entretiens de stages sur l'appropriation de savoirs professionnels par les EF, par exemple : expériences de stage et savoirs travaillés, prise en compte d'attentes et de référentiels de savoirs académiques et institutionnels, enjeux propres aux acteurs, établissement plus ou moins réussi de « zones de compréhension communes » au fil des tours de parole dans les entretiens. Elles visent ainsi à décrire et comprendre : 1) les *dynamiques interactionnelles* qui caractérisent les *entretiens dyadiques* (entre T et EF au fil du stage) et *triadiques* (entre S, T et EF lors de séances prévues par le dispositif académique), sous l'angle des savoirs professionnels qui se configurent dans l'interdiscours ; 2) *La reconfiguration* de ces savoirs par les EF dans leurs écrits personnels. 3) *Les indicateurs, dans les discours, des régulations effectuées par les étudiants aux niveaux de leurs conceptions, actions et sous-jacents (aspects volitifs)* ; 4) Les liens entre ces régulations et les médiations proposées par les dispositifs de formation (interactions sociales et passages à l'écriture individuelle).

Cadre théorique et problématique

Poursuivant une perspective interactionniste d'inspiration vygotkienne et ancrée dans des courants pragmatiques des sciences du langage, ces recherches s'intéressent à la manière dont les savoirs professionnels mis en discours intègrent des logiques relatives à l'activité effective de l'enseignant et à ce qui le constitue en tant qu'acteur inscrit dans cette profession.

Les savoirs professionnels sont abordés ici comme des savoirs délimitant et formalisant l'agir professionnel (Vanhulle, 2009a, 2009b, 2009c; Buysse & Vanhulle, 2009, 2010 ; Vanhulle, Balslev & Tominska, sous presse). D'une part, leur élaboration résulte de l'appropriation d'offres multiples de savoirs externes qui circulent dans l'alternance entre les lieux de formation et qui préorganisent la profession : savoirs de référence académiques (savoirs issus de la recherche et des théories en éducation, savoirs de type prescriptif proposés par les formateurs) ; prescriptions et orientations institutionnelles ; savoirs de la pratique transmis sur le terrain des stages par des tuteurs. D'autre part, cette élaboration est indexée aux expériences vécues par le stagiaire dans le cours même des situations de travail en stages, tout en étant dépendante de son histoire, ses projets, croyances et représentations préalables. C'est à travers des démarches réflexives soutenues et la mise en discours que des éléments divers issus de ces sources de savoirs sont incités à s'intégrer dans une culture professionnelle valide au regard des attentes de la profession et de

l'institution formative. Cette constitution de savoirs professionnels propres à la culture du métier dépasse tout clivage entre la théorie et la pratique, en intégrant dans un ensemble en quête de cohérence, des savoirs scientifiques et des savoirs émergeant de l'action réfléchi et analysée. Cette intégration relève de pratiques langagières : acquisition du vocabulaire de la profession, verbalisation de ses modes de fonctionnement, valeurs et finalités. Un tel processus d'élaboration s'inscrit dans la durée d'une trajectoire de développement professionnel qui commence dès la formation initiale. Il est subjectif et propre à l'enseignant en formation, en même temps que socialement marqué par des attentes sociales qui s'inscrivent désormais dans un courant de professionnalisation de la fonction enseignante (Bourdoncle, 1998 ; Lang, 1999 ; Lessard, Tardif & Lahaye, 1991 ; Maroy & Cattonar, 2002).

Pour les novices, cela implique un processus d'apprentissage particulièrement complexe qui nécessite un solide accompagnement de la part de ses tuteurs¹ (T) et superviseurs de stages² (S). Ces formateurs³ jouent le rôle crucial de « passeurs » professionnels appelés à réaliser un travail de transposition (Raisky, 2008) de leurs savoirs de référence en savoirs que le futur enseignant peut s'approprier et mettre en œuvre.

Notre recherche s'inscrit dans le champ des recherches sur la formation des enseignants en milieu de pratique. Étant donné la prégnance du principe d'alternance dans la formation à l'enseignement (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007), de nombreuses recherches se sont penchées sur la fonction formative des stages. Nous pensons notamment aux recherches 1/ centrées sur l'élaboration ou l'évaluation de dispositifs (e.a., Bertone, Méard, Euzet, Ria & Durand, 2003 ; Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008); aux recherches 2/ étudiant les émotions, les préoccupations et les valeurs des EF (e.a., Ria, Sève, Theureau, Sauvy & Durand, 2003) ; 3/ sur la formation des enseignants concernant les savoirs à enseigner et *pour* enseigner (e.a., Schneuwly & Thévenaz, 2006 ; Shulman, 1986) ; 4/ étudiant les pratiques, l'activité de travail, les rôles et fonctions des tuteurs et superviseurs (e.a., Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008 ; Wang & Odell, 2002); 5/ analysant les interactions verbales entre EF et formateurs dans le cadre des stages (e.a., Tillema & Orland-Barak, 2006); 6/ sur les apprentissages ou le développement professionnel des enseignants en formation (e.a. Schepens, Aeltermann & Van Keer, 2007). Ces différentes études offrent des avancées importantes pour explorer diverses articulations et tensions possibles dans la construction des savoirs professionnels des enseignants en formation : liens entre l'institution académique de formation et les milieux de pratique et les formateurs de ces deux mondes appelés à collaborer dans l'alternance ; dépassement des préoccupations affectives et relationnelles des EF vers l'appropriation d'une expertise fondée sur des savoirs *à* et *pour* enseigner ; rôles respectifs et coopération des superviseurs et des tuteurs pour soutenir cette appropriation et ce développement ; modalités d'interactions avec l'EF dans les entretiens ; dispositifs et formes de médiations et de guidage pour alimenter des démarches réflexives et conceptuelles chez l'EF et son autonomisation progressive.

Ces travaux présentent toutefois certaines limites et mettent en évidence les points aveugles de la recherche dans ce champ. D'abord, en dépit des avancées opérées, l'étude à grain fin des relations complexes tuteur/enseignant en formation et de leur impact sur le développement de ce dernier reste à explorer davantage (Totchilova-Gallois & Lévêque, 2002). Plusieurs travaux s'intéressent, certes, à la construction de savoirs dans les entretiens de stage (Tillema & Orland-Barak, 2006 ; Chaliès et al., 2004). Mais l'appréhension de ces savoirs se limite souvent à des règles d'action. Or, comme le montre Fenstermacher (1994), les enseignants tant novices qu'experts élaborent des changements dans leurs théories en passant par une réflexion sur leurs propres conceptions, une problématisation de leur pratique et d'éventuels changements de leurs théories et pratiques (Buysse, 2009). Le savoir est ainsi utilisé consciemment en ayant recours à des techniques d'investigation pour pouvoir faire face à de nouvelles situations (Wood & Bennett, 2000). Des

¹ Les tuteurs (T) sont les enseignants accueillant des stagiaires dans les classes.

² Les superviseurs sont les représentants de la Haute école pédagogique ou de l'université supervisant les étudiants-stagiaires.

³ Les formateurs sont ici les tuteurs et les superviseurs.

connaissances manquent pour mieux saisir un tel usage des savoirs au profit de l'amélioration des pratiques.

Ensuite, peu de recherches se focalisent sur les trajectoires de développement basées sur l'élaboration dans le temps des savoirs professionnels. Cette exploration des trajectoires doit dépasser la seule analyse de situations localisées et limitées dans le temps. À cet égard, les travaux de Filliettaz, (2009), Duc & de Saint-Georges (2009) sur l'apprentissage professionnel offrent des perspectives intéressantes. En effet, ces chercheurs analysent les processus à travers lesquels les apprentis acquièrent peu à peu des manières de penser et de faire plus autonomes d'un contexte d'apprentissage à l'autre et comment les formateurs adaptent leurs modes d'accompagnement en fonction de cette progression. Cette prise en compte des trajectoires au-delà des épisodes locaux de formation indexés à des lieux de stages est heuristique (de Saint-Georges, 2008) pour tracer les manières dont des savoirs professionnels sont reformulés, se complexifient et se stabilisent d'un épisode interactionnel à l'autre.

Enfin, la majorité des analyses des entretiens de stage ou des écrits d'étudiants se limitent à des analyses de contenus. Rares sont les recherches procédant à une analyse fine des processus de transformation au cours même de l'interaction ou à une analyse socio-discursive de ces mêmes types de données. Les processus fins de la construction de savoirs professionnels restent encore largement à théoriser. Quelles sont au juste la nature et la forme des savoirs professionnels que les futurs enseignants élaborent ?

Dans le contexte actuel de professionnalisation du métier enseignant dès la formation initiale, une telle question est cruciale. Comment la tertiarisation de cette formation fondée sur l'alternance, constitue-t-elle un lieu à part entière de *production de savoirs* pour fonder des pratiques enseignantes efficaces (Lang, 2009) et non un lieu de simple transmission (Larcher Klee & Sieber, 2007 ; Criblez, 2009) ? Dit autrement, la formation doit désormais composer avec ces deux conceptions en tension : d'une part, celle qui définit les savoirs professionnels comme l'ensemble des savoirs transmis par les instituts de formation des enseignants (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991). Et d'autre part, celle qui les aborde comme des savoirs émergeant de la pratique, partagés par une communauté de pratique, et dont la nature compréhensive est indexée à des situations spécifiques (Toupin, 1995).

Des années après les constats opérés par de nombreux auteurs (e.a. Feinam-Nemser & Buchmann, 1985 ; Putnam & Borko, 1997 ; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998 ; Wilson & Berne, 1999 ; Wilson, Foden & Ferrini-Mundy, 2001), le besoin de connaissances et de démarches méthodologiques adaptées pour mieux saisir la teneur et le degré d'élaboration des savoirs professionnels des enseignants et leurs processus de construction à travers la formation pratique reste d'actualité.

Les stages constituent un observatoire essentiel pour aborder cette problématique.

Entre l'emprunt de notions issues de divers courants théoriques dont s'inspire l'analyse des discours dans laquelle nous nous inscrivons - proche de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1996) - et l'analyse empirique de discours produits par des enseignants en formation, nous avons établi des critères définissant les savoirs professionnels formalisés : a) Les savoirs professionnels s'élaborent dans une *mise en forme singulière*, dans une *prise en charge énonciative subjective* (Kerbrat-Orecchioni, 1999 ; Vanhulle, 2009d). Cette mise en forme suppose un traitement de *réélaboration thématique* — ou de *configuration* — des divers savoirs référentiels, pratiques et expérientiels que le sujet mobilise. b) Ces textes⁴ *supposent l'expression de motifs et d'intentions*. Leur forme singulière évoque des *motifs* (Schütz, 1987) et des intentions quant aux sens et aux finalités de l'agir. c) *Ils cherchent à démontrer leur validité* : en amont, le savoir professionnel formalise l'identification à la profession (Riopel, 2006) et des formes de socialisation professionnelle (Maroy & Cattonar, 2002) en faisant référence à des pratiques qui

⁴ Selon la définition de Bronckart « toute unité de production verbale véhiculant un message linguistique organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (1996, p. 137)

définissent la profession. Cette appropriation dépend des manières dont les sujets interprètent les prescriptions, normes, valeurs, savoirs et savoirs faire spécifiques qui la régissent, et dont ils évaluent leurs propres actions. d) *Ils s'appuient sur des notions ou sur des concepts* : la configuration des savoirs met en évidence des opérations réflexives et conceptuelles par rapport à des objets et par rapport au sujet lui-même traitant ces objets (Grize, 1996, p. 82). Les objets sont identifiés à travers des noyaux conceptuels ou des notions (Cullioli, 1981). Ces notions sont dotées de propriétés, de relations, de schèmes d'actions, etc. – et de prédicats divers – organisés par des opérations d'ancrage, de reprise, d'extraction, de localisation, etc. (Grize, id., p. 93). Quant au sujet, il prend en charge ces objets dans des formes énonciatives qui témoignent les rapports qu'il entretient avec eux subjectivement (Berrendonner, 1981). Cela implique des *configurations* particulières visibles notamment dans le traitement même des notions, scientifiques notamment, et dans leur mise en texte dans un discours en quête de validité.

Données et démarches méthodologiques

Le dispositif de recherche est basé sur une triangulation de trois corpus de données (Meijer, Verloop & Beijard, 2002 ; Mottier Lopez & Allal, sous presse ; Mucchielli, 1996/2002), chacun faisant l'objet de démarches d'analyse spécifiques qui s'enrichissent mutuellement et qui se valident. L'échantillon se composera de 20 enseignants en formation suivis au fil de leurs stages.

3.1. Documents

Tous les documents en lien avec les stages sont recueillis (guides académiques organisant les objectifs et évaluations des stages ; consignes spécifiques pour les entretiens selon les différents stages ; consignes pour la récolte de traces des stages et pour l'écriture réflexive). Ces documents feront ensuite l'objet d'une analyse *a priori* des savoirs activables, des objectifs et attentes académiques qui organisent les modalités des entretiens et de l'écriture réflexive.

3.2. Entretiens de stages

L'analyse des données se fait en deux temps :

1. Etablissement de grappes
2. Analyses de cas détaillées des stages d'un étudiant représentatif pour chaque grappe

3.2.1. Établissement de grappes

Dans le but de retracer des trajectoires de construction de savoirs professionnels et de les regrouper en termes de régularités, des *grappes de cas* (Rihoux, De Meur, Marx, Van Hootegem, Bursens, 2004 ; Vanhulle, 2009a) sont établies selon le procédé suivant : seuls les entretiens finaux des derniers stages des 20 EF sont intégralement retranscrits et analysés (soit : 20 entretiens filmés et transcrits). Ces analyses portant sur les dynamiques interactionnelles et les contenus qu'elles produisent déboucheront sur des catégories telles que : *patterns* identifiant les types de séquences et les modalités d'interactions au fil des tours de parole et configurations de savoirs professionnels produites dans ce dernier entretien.

À partir de là, le passage aux *analyses de cas détaillées* peut être réalisé : chaque entretien antérieur et tous les textes et traces produits par chaque EF représentatif d'une grappe sont étudiés de manière à identifier la trajectoire de construction de savoirs professionnels poursuivie par chacun.

3.2.2. Analyses de cas détaillées

Pour chaque étudiant représentatif d'une grappe, les entretiens des trois stages auront été filmés. Il s'agit des entretiens dyadiques (T/EF) et triadiques (T-EF et S) formels, c'est-à-dire organisés par les contrats de stages (documents académiques). Pour chaque stage, trois à quatre entretiens

dyadiques formels sont prévus, et deux entretiens triadiques (l'un intermédiaire et servant de bilan formatif, le second clôturant le stage et servant à la certification) sont obligatoires. Les travaux issus des sciences du langage sont convoqués pour résoudre certaines questions méthodologiques, notamment en ce qui concerne les unités d'analyse (Kerbrat-Orrechioni, 2005) et le découpage en séquences (Filliettaz et al., 2008).

Les analyses des entretiens transcrits s'appuient sur les mêmes critères que ceux qui ont servi à établir les grappes de cas à partir du tout dernier entretien. Elles mettent en exergue les processus d'émergence de savoirs professionnels dans l'enchaînement des interactions compte tenu des données spatiotemporelles et normatives délimitées par le dispositif académique de suivi des stages. Ces processus sont catégorisés en *patterns* et, à l'intérieur de ces *patterns*, ils sont décrits en fonction de mouvements saillants de réorganisation des énoncés de savoirs antérieurs et nouveaux. L'analyse des entretiens permet ainsi d'identifier dans la chronologie et au fil des tours de parole, des séquences spécifiques au cours desquelles apparaissent des pistes d'analyse sur lesquelles s'étaient des savoirs professionnels ; les postures des acteurs et des rapports de places entre eux au fil de l'entretien (symétries, dissymétries, rôles d'initiateurs proposant des pistes, contenus de travail, modes de fonctionnement, etc.); des transformations ou réélabores des contenus ; des changements de postures ; des moments d'établissement de zones de compréhension commune.

En lien avec l'appareil conceptuel présenté *supra*, l'analyse portant spécifiquement sur les savoirs professionnels qui s'élaborent dans les discours-en-interaction autant que, de manière plus sophistiquée, dans les écrits personnels, s'appuie sur les critères suivants : contenus thématiques sémiotisés, aspects contextuels et situationnels évoqués, références convoquées, expression de motifs et intentions, utilisation de concepts ou de notions, formes énonciatives et procédés de validation, textualisation, configuration discursive données aux savoirs (modalisations, outils métadiscursifs). Ces critères devront aboutir à la conception de catégories ou types de savoirs professionnels et de formes de discours dans lesquelles ces savoirs sont traités.

Voici, pour illustrer notre démarche méthodologique, un extrait de transcription d'un entretien tripartite, contenant des repérages directement dans le texte. Les éléments de savoirs professionnels sont en gras ; les rétroactions et proactions sont indiqués par les symboles [←] et [→] ; les marquages relatifs aux objets contextuels ou situationnels sont indiqués par CO ou SIT. Nous relevons les savoirs contenus dans les interactions, notamment les savoirs de référence académiques (SA) ; institutionnels (SI) ; pratiques (SP), expérientiels (SE). Les effets de filtrage, saillance, répétition et autres effets de cohérence sont également mentionnés.

35. FU: donc **commencez par la prise en charge de la classe** (...) et puis comment ça se passe et puis qu'est-ce que vous avez mis en place (*elle s'apprête à tout noter*)
36. S: **par rapport à la continuité des didactiques** [←] donc j'ai choisi en premier à savoir les mathématiques et la salle de jeu/ (*coup d'oeil vers F*) ben donc j'avais quelques jours d'observation et ben après avec FT nous avons discuté puisqu'elle connaît la classe mieux que moi (*petit rire*) des différentes activités que je pouvais faire [CO, SP] et puis au fur et à mesure des semaines on les planifie et moi j'avance/ donc j'ai commencé par la bande numérique [*pointe un outil de travail affiché en classe hors de portée de la caméra*] [SA : **objet enseigné : numération**] qui est au tableau après donc il fallait la découper on fait une activité plus ou moins quasi quotidienne donc smarties [Tâche et son déroulement →] où là je leur demande d'aller chercher un jeton spécifiquement [Déroulement de la tâche soumise aux élèves] (...)
37. FU: **mais là vous nous listez toutes sortes d'activités** bande numérique/ smarties/ chenille/ **mais par rapport aux objectifs par rapport à ce que vous avez l'intention de mener avec eux /j'aimerais bien vous entendre**
38. S: ben là c'est tout il y a une partie qui est numération [SA : **objet enseigné vs objectif d'apprentissage**] et une partie qui est espace [**autre objectif d'apprentissage**] et la chenille c'est aussi là dessus qu'on a travaillé et en fait des fois les mathématiques on

apprend dans la salle de jeu et pour cela qu'on prend l'espace [**Justification du lieu**
« salle de jeu » en fonction de l'objectif « espace »] [saillance/ filtrage]

3.2.3. Productions écrites des EF

L'ensemble des écrits réflexifs (portfolios, journaux de formation et autres formes de supports écrits à la réflexivité sollicités par les dispositifs académiques) des EF représentatifs des grappes est analysé. Cette analyse des discours écrits reprend les mêmes critères que ceux utilisés dans le cadre des interactions discursives : contenus travaillés, mise en forme dans leur énonciation, reconfiguration de savoirs professionnels retenus et transformés par l'EF, identification de sa trajectoire de construction de savoirs professionnels, évolutions remarquables notamment en lien avec le passage à l'écriture (ce peut être, par exemple, des indices de dépassement des situations localisées des stages et le passage à un discours plus généralisateur et plus distancié, cela de manière à identifier les degrés d'élaboration des savoirs professionnels et de leur autonomisation par rapport aux événements et interactions de stages).

4. Questions de recherche

Pour résumer, voici les questions de recherche spécifiques qui sont traitées à partir des trois corpus.

4.1. Les documents académiques

1. Quels objectifs d'apprentissage professionnel liés aux différents stages sont privilégiés dans ces documents ? Quelles attentes académiques précises sous-tendent-ils dans le contrat de communication qu'ils organisent ?
2. Quels savoirs professionnels sont privilégiés dans ces documents, et plus particulièrement dans les consignes d'écriture individuelle proposées ?

4.2. Les entretiens de stage

1. Quels savoirs de référence (scientifiques, prescrits institutionnels, issus des pratiques du tuteur et de son établissement) et savoirs ancrés dans l'expérience du stagiaire sont repérables dans les entretiens ?
2. Quelles négociations et quels rapports de places autour de ces savoirs peut-on identifier ?
3. Comment ces savoirs sont-ils traités, configurés, argumentés (ou schématisés) par les énonciateurs ?
4. Qui (formateurs ou EF) introduit dans les entretiens les objets de savoir identifiés ? Les autres interactants reprennent-ils ou développent-ils ces objets de savoir ?
5. Autour de quels savoirs des « zones de compréhension commune » se mettent-elles en place ? Sur quels nouveaux savoirs débouchent-elles ?
6. Quelles entrées discursives, supports, matériaux, sont utilisés par l'EF pour analyser son expérience, ses actions ? Pour faire émerger des savoirs sur le métier ? Pour exploiter des apports théoriques ? Pour partager, du côté du tuteur, des savoirs liés à son expertise ou à ses propres conceptions ?
7. Quelles régularités peut-on dégager de ces analyses, au-delà des variabilités d'un contexte de stage à l'autre ?

4.3 Les productions écrites des EF produits en lien avec leurs stages

1. Quels savoirs de référence et d'expérience sont repérables dans les textes réflexifs des EF ?
2. Quelles notions, concepts et formes énonciatives les EF utilisent-ils pour analyser leurs actions ? Pour faire émerger des savoirs sur le métier ? Pour exploiter des apports théoriques ? Pour construire un système de savoirs professionnels ? À travers quelles stratégies de textualisation ?

3. Quelle place est accordée aux différents savoirs à et pour enseigner ? Comment sont-ils reliés ? Quels degrés d'appropriation de savoirs de référence et de l'expérience apparaissent et comment se relient-ils dans les savoirs professionnels reliés aux conceptions de l'agir et de l'identité professionnelle ?
4. Quelles évolutions dans la formalisation des savoirs professionnels apparaissent de l'oral vers l'écrit ?
5. Quelles régularités peut-on dégager de ces analyses, au-delà des variabilités d'un contexte de stage à l'autre ?

A partir de ces questions, trois autres sont posées :

6. Quelle trajectoire - en termes d'émergence et de construction de savoirs professionnels - peut-on dégager à partir de l'analyse des discours-en-interaction et des discours écrits des EF représentatifs de chaque grappe ?
7. Quelles continuités des savoirs repérés peut-on identifier dans les entretiens et les textes écrits ? Retrouve-t-on les mêmes notions, concepts et formes énonciatives dans les entretiens et d'un écrit à l'autre ?
8. Peut-on repérer des évolutions, transformations, stabilisations, dans leur énonciation chez un même étudiant ? Des similitudes dans les évolutions des différents EF ?

5. Résultats intermédiaires

Une recherche exploratoire basée sur une analyse de cas menée par Balslev, Tominska & Vanhulle utilise le cadre conceptuel présenté. Elle prend pour objet les phénomènes de reconnaissance entre S-T et EF qui influencent positivement ou négativement la construction de savoirs professionnels dans l'interdiscours, et l'impact du caractère évaluatif de ces entretiens (Vanhulle, Balslev & Tominska, sous presse). La recherche en question a permis d'expérimenter les outils méthodologiques constitués et de préciser les questions de recherche. Elle a, de plus, soulevé plusieurs phénomènes dans les entretiens de stage : appels de l'EF à des notions présentées selon leur caractère directement pragmatique (schèmes d'action, exemples basés sur le vécu) davantage que sur leur caractère d'éléments incorporés dans des systèmes de concepts en principe acquis dans la formation académique ; indexation des savoirs professionnels construits à la pratique de terrain et identification aux manières de faire du T ; positionnements propres souvent fondés sur des valeurs, mais parfois au détriment des savoirs de référence issus de la recherche en éducation.

6. Obstacles et perspectives

Nous avons fait le choix de nous appuyer sur des discours d'étudiants en formation pour les raisons évoquées plus haut. Or, les discours sont adressés et donc influencés par les attentes des formateurs et de l'institution. En effet, par moments, les discours produits par l'EF dans les entretiens sont fortement « imprégnés » par leur visée évaluative. Ils répondent tellement à ce qui peut être attendu des formateurs, qu'on peut craindre qu'ils reflètent davantage l'intégration par l'EF du discours institutionnel prescriptif et qu'ils ne donnent pas accès à un processus de construction de savoirs professionnels. La connaissance ou la représentation qu'ont les EF de ces attentes a un impact sur leur manière de parler de leurs actions passées ou futures en classe et sur la manière d'écrire à propos de leurs pratiques, leurs connaissances, leurs apprentissages, etc. Ces discours ne sont ni un reflet fidèle de tous les mécanismes en jeu dans la construction de savoirs professionnels, ni un accès à tous les savoirs professionnels de l'EF. Pour emprunter le vocabulaire de Grize (1996, 1997), les EF *schématisent* leurs discours en fonction de leurs formateurs, de la situation (évaluative) et ne donnent pas forcément à voir tous leur savoirs professionnels en élaboration. La prise en compte de ces enjeux liés à l'évaluation et au respect de prescriptions et de doxas portées par la formation, enjeux de pouvoir et de reconnaissance, nous pousse à positionner nos travaux dans l'analyse *critique* des discours (Wodak & Meyer, 2009). Ceci confirme à notre sens la nécessité d'étudier les conditions de *production* des discours en formation professionnalisante : effets sur ces derniers des dispositifs, des contextes d'entretiens, formats de

ceux-ci tels que conçus à partir de l'université, rôle du milieu de pratique, formes de guidage données aux écrits réflexifs, etc.

En revanche, à d'autres moments, il se crée quelque chose de plus « authentique » et qui permet de mieux cerner des processus à l'œuvre dans la construction de savoirs professionnels. Ce constat débouche sur la question suivante : quels éléments de l'interaction et du dispositif permettent d'échapper au discours attendu, laissant la place à la créativité de l'EF, à la possibilité pour lui de s'écarter notamment de la théorie et de la prescription, voire de la contester en fonction de ce qui « ne marche pas » dans la pratique (Daguzon, 2010) ?

7. Références bibliographiques

- Berrendonner, A. (1981). *Eléments de pragmatique linguistique*. Paris : Editions de minuit.
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J. P., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: a case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19, 113-125.
- Bourdoncle, R. (Ed.). (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 585-602.
- Buysse, A., Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnels : quels indicateurs? *Questions Vives*, 5, (11), p. 225-242.
- Buysse, A., Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, p. 87-104.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563.
- 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.
- Criblez, L. (2009). Contextes institutionnels et contenus disciplinaires de la formation des enseignants primaires versus secondaires. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Savoir en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 59-82). Bruxelles : De Boeck.
- Culliolli, A. (1981). Sur le concept de notion. *Bulletin de linguistique appliquée et générale*, 8, 62-79.
- Daguzon, M. (2010). L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Duc, B. & De Saint-Georges, I. (2009). Développer l'autonomie dans un dispositif de formation professionnelle initiale : les ressources de l'interaction. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS-ASLA*, 90, 99-124
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fillietaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS-ASLA*, 90, 37-58
- Fillietaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (2008). "Vos mains sont intelligentes!". Interactions en formation professionnelle initiale. *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, Vol. 117. Genève : Université de Genève.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Grize, J-B. (1997). *Logique et langage*. Paris : OPHRYS
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168–186.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Larcher Klee, S. & Sieber, P. (2007). Wissen und Wissenproduktion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In W. Brircher, S. Larcher Klee, M. Schmid & P. Sieber (Ed.). *Der Weg zur Pädagogischen Hochschule Zürich* (pp.101-110). Zürich: Pestalozzianum.
- Lessard, C., Tardif, M. & Lahaye, L. (1991). Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier, *Colloque pour souligner le 25e anniversaire de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*. Montréal.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? *Cahier de recherche du GIRSEF*, 18, 1-27.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. *Quality & Quantity*, 36, 145-167.
- Mottiez Lopez, L. & Allal, L. (sous press). Triangulations méthodologiques et théoriques dans le jugement professionnel en évaluation. In L. Paquay, P. Wouters, P. & C. Van Nieuwenhoven (Ed.), *Evaluation et développement professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Mucchielli, A. (1996/2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*, vol. II (pp. 1223–1296). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Raisky, C. (2008). Une histoire de didactique. In Y. Lenoir et P. Pastré. *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débat* (p. 82-108). Toulouse : Octarès.
- Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J., & Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233.
- Rihoux, B., De Meur, G., Marx, A., Van Hootegen, G., & Bursens, P. (2004). L'analyse comparée systématique de cas': Ouvrir le(s) débat(s). *Revue internationale de politique comparée*, 11(1), 117-153.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : Presses Universitaires de Laval.
- de Saint-Georges, I. (2008b). Les trajectoires situées d'apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc (Eds.), *"Vos mains sont intelligentes!" Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 159-194). Université de Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457-472.
- Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, Th. (Ed.) (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Kincksieck.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, XXIII (1), 55-59.
- Tillema, H., & Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction*, 16, 592-608.

- Totchilova-Gallois, E. & Lévêque, M. (2002). La fonction du mentoring dans les structures éducatives, sportives et professionnelles. *Education permanente*, 153, 155-156.
- Toupin, F. (1995). *De la formation au métier : Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF
- Vanhulle, S. (2009a). Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. In A. Jorro (Ed.). *La reconnaissance professionnelle* (pp. 61-76). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Vanhulle, S. (2009b). Dire les savoirs professionnels : savoir de références et logiques d'action. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Savoir en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. (pp. 245-264). Bruxelles : De Boeck
- Vanhulle, S. (2009c). Savoirs professionnels et construction discursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, VALS-ASLA, N°90, 167-188 (coordonné par L. Fillietaz).
- Vanhulle, S. (2009d). *Des savoirs en jeu au savoir en je*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.
- Vanhulle, S., Balslev, K. & Tominska, E. (sous presse). Une approche discursive de la reconnaissance en situation d'évaluation de stages. In J.-M. De Ketele & A. Jorro, *Reconnaissance de la professionnalité émergente*. Bruxelles : De Boeck
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In S. Vanhulle, F. Merhan & C. Ronveaux (Ed.), *Alternances en formation* (Raisons Educatives Ne 11, pp. 241-259). Bruxelles : De Boeck.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform : A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An examination of Research. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis*. (First edition: 2001). Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Wood, E. & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 635-647.