



Article scientifique

Article

2012

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage

Balslev, Kristine; Tominska Conte, Edyta

How to cite

BALSLEV, Kristine, TOMINSKA CONTE, Edyta. Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. In: Travail et apprentissages, 2012, n° 9, p. 163–182.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23083>

- recherche construire ? In C. Lessard, M. Altet, P. Paquay et P. Perrenoud (dir.). *Entre sens commun et sciences humaines* (p. 115-138). Bruxelles : De Boeck.
- Van Kaam, A. (1966). *Existential foundations of psychology*. Pittsburgh, PA : Duquesne University Press.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wittorski, R. (dir.). (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. et Briquet Dubazé, S. (dir.). (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.

Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage

Kristine Balslev & Edyta Tominska Groupe de recherche TALEs¹

Résumé : La formation à l'enseignement s'inscrit dans un mouvement de professionnalisation qui défend à la fois une logique d'acquisition d'un savoir général par transmission et production et une logique d'acquisition par l'expérience directe des stades sur le terrain. Ces deux logiques s'enracinent traditionnellement dans deux lieux : l'académie pour la première et le terrain professionnel pour la seconde. Pour rendre ces deux logiques complémentaires et non contradictoires, des dispositifs de « l'entre-deux », visant à analyser l'expérience de stage, notamment des entretiens triadiques, ont été mis en place. Ces entretiens impliquent de la part des formateurs des médiations qui peuvent peu ou prou favoriser l'articulation entre logiques. Cette contribution s'attache à analyser de près « l'efficacité », dans le sens de la capacité à parvenir à ses buts, des entretiens de stage dans la formation initiale à l'enseignement primaire à Genève (Suisse). Le regard porté sur ces entretiens est à la fois externe (celui des chercheurs) et interne : plusieurs membres du groupe de recherche Théorie, action, langage et savoirs (TALES) sont impliqués dans le dispositif dans quel émanent ces entretiens ; et l'une des deux auteures de l'article encadre aussi le rôle de superviseur universitaire. Les analyses montrent que le discours à trois lors des entretiens se construit d'une façon inédite autour du vécu en classe des enseignants en formation. Cette élaboration discursive s'appuie, d'un côté, sur les références convoquées, de l'autre, sur les événements ou moments clés imprégnés de l'agir enseignant en construction à travers l'analyse de la pratique effectuée par l'enseignant en formation. Dans ce discours, apparaissent également des médiations proposées sur le terrain par le tuteur. Ces dernières, combinées à l'agir enseignant en développement de l'enseignant en formation, sont sujets de discussions et de négociations entre trois partenaires afin de favoriser leur prise en compte et leur réorganisation par l'enseignant en formation.

Mots-clés : formation des enseignants, entretiens de stage, développement professionnel, savoir professionnel, analyse de discours.

1. Le Groupe de recherche TALEs – Théories, Actions, Langues et Savoirs – émane de l'Université de Genève (section des sciences de l'éducation) et est composé de Sabine Vanhulle, Kristine Balslev, Alexandre Buysse, Sandra Pellanda Dieci, Anne Perréard Vité, Edyta Tominska et Jean-Marc Tosi.

Introduction

La mise en place de séminaires d'intégration, de stages en responsabilité et d'entretiens triadiques de stage a son origine dans un mouvement européen visant à améliorer l'efficacité de la formation des enseignants en articulant mieux le monde de l'université avec le monde professionnel (Escalié & Chaliès, 2011 ; Trent & Lim, 2010 ; Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007). La formation à l'enseignement primaire proposée par l'Université de Genève (Vanhulle, Perréard Vité, Balslev & Tominska, 2010) s'inscrit dans ce mouvement, en proposant, entre autres, lors de la dernière année de formation, trois stages en responsabilité, accompagnés d'entretiens d'évaluation formative (en début de stage) et certificative (en fin de stage). Comme on le verra, selon Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand (2009) et Chaliès et Durand (2000), ces entretiens présentent d'importantes limites. Ce constat nous amène à aborder la question de l'« efficacité » des entretiens par l'adoption d'un regard microanalytique en visant à identifier les moments de réflexion constructive, pour comprendre quelles interventions de formateurs sont « efficaces ». Posons d'emblée notre méfiance vis-à-vis du terme « efficace ». Ce terme participe, selon nous, à une vision réductrice et à court terme de la formation. Par conséquent, nous préférons parler d'opportunités d'apprentissage offertes à l'enseignant en formation : opportunités, notamment, de convoquer et d'articuler des savoirs issus de différents lieux de la formation et, ainsi, d'élaborer des savoirs professionnels. Nous nous intéressons aux opportunités offertes à partir d'une recherche qui adhère à quelques principes de la recherche collaborative au sens de Desgagné (1997), notamment en partant de préoccupations de formation et en adoptant un regard de l'intérieur sur les entretiens de stage.

L'article commence par contextualiser les dispositifs de formation en alternance, notamment les entretiens triadiques de stage, et expliciter les collaborations qu'ils impliquent. Ensuite, sera présentée l'analyse discursive de deux entretiens, ciblée sur les médiations, les négociations conversationnelles et les savoirs de référence.

1. Formations en alternance et entretiens de stage

La formation à l'enseignement fondée sur un principe d'alternance (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007) est promue depuis les années 1980 dans les pays occidentaux (Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009 ; Trent & Lim, 2010). Les étudiants passent une partie de leur temps de formation dans une institution académique et une autre partie sur le terrain professionnel. Vanhulle et al. (2007, p. 11) identifient quatre conceptions de

la formation par alternance : applicationniste, acculturation, intégrateur précoce, et intégrateur par étapes. Dans le modèle applicationniste, la théorie précède la pratique ; le modèle acculturation priorise le temps de formation sur le terrain professionnel ; le modèle intégrateur précoce organise des allers-retours réguliers entre les lieux de cours et de stage soutenus par des démarches d'analyse de la pratique ; enfin, dans le modèle intégrateur par étapes, la formation théorique est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome, la théorie étant susceptible de se laisser infléchir et questionner par des problématiques issues des situations de pratique (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007).

L'alternance dont il est question ici est de type intégratif. Elle implique alors une articulation entre deux mondes empruntant des logiques différentes : la formation universitaire suit une logique de transmission et de production de savoirs (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004), le terrain de la profession suit une logique d'acquisition par l'expérience directe (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007). Pour assurer cette articulation, les institutions de formation proposent des dispositifs de l'« entre-deux », permettant à l'étudiant-stagiaire d'intégrer des éléments de ces deux mondes, comme les séminaires d'analyse de la pratique (Perréard Vité & Leurenegger, 2007) et les dispositifs de tutorat. Par tutorat, nous entendons « l'ensemble des activités réalisées conjointement par des formateurs de terrain (conseillers pédagogiques ou tuteurs) et/ou d'université (superviseurs universitaires) et des enseignants ou étudiants en formation, et ayant trait explicitement à la formation de ces derniers » (Chaliès et al., 2009, p. 89). En ce sens, les entretiens de stage sont pris comme une forme spécifique du tutorat et sont considérés comme un lieu emblématique de l'alternance intégrative, comme l'un des points nodaux de l'articulation entre les composantes universitaire et pratique de la formation (Chaliès et al., 2009).

Ces entretiens ont-ils l'effet voulu ? Chaliès et Durand (2000) questionnent l'utilité du tutorat dans leur note de synthèse des recherches sur le tutorat (sur les entretiens post-leçons plus précisément). Bien qu'ils reconnaissent au tutorat des bénéfices, ils concluent, en se basant sur un corpus important et international de recherches, par une mise en question de l'utilité même du tutorat : les tuteurs (T) privilégient l'aide à l'évaluation des enseignants en formation (EF) ; ils laissent peu de place à une réflexion constructive professionnellement pour les stagiaires ; ils sont trop prescriptifs et proposent des solutions « prêtes à l'emploi ». Le manque de formation des tuteurs explique en partie ces limites. Mentionnons que les entretiens qui ont été analysés sont essentiellement des entretiens dyadiques (convoquant un tuteur et un stagiaire). Nous considérons, de notre côté, que les entretiens triadiques, plus précisément les médiations proposées par les formateurs, sont susceptibles d'offrir des « opportunités d'apprentissage » (Orland-Barak, 2007) aux EF et qu'ils méritent d'être analysés à grain fin dans le but d'être identifiés et caractérisés.

2. Le dispositif de formation

Lors de leur dernière année de formation, les étudiants à l'université de Genève effectuent trois stages en responsabilité dans lesquels l'EF s'exerce à la tenue d'une classe. Ces stages se déroulent sous la responsabilité conjointe d'un tuteur et d'un superviseur universitaire et intègrent deux entretiens tripartites. Le premier a une visée formative (EF) et a lieu en début de stage, le second a une visée certificative et a lieu après la fin du stage (Perréard Vité, 2011). Les entretiens analysés ici ont une visée formative (et non certificative).

Les documents prescriptifs destinés aux deux formateurs leur attribuent des fonctions identiques : ils sont conjointement responsables du stage, doivent former et évaluer l'EF, être disponibles pour lui et participer aux réunions tripartites. D'autres fonctions appartiennent spécifiquement à l'un ou l'autre. Ainsi, le T est tenu de transmettre des informations concernant les élèves, les collègues, les moyens d'enseignement, etc. liées au contexte spécifique du stage à l'EF. Il s'occupe de la formation de l'EF en l'incitant à expliciter ses choix didactiques et pédagogiques, ses objectifs et les moyens qu'il se donne pour les atteindre et en lui proposant des « espaces de réflexion » pour discuter des problèmes rencontrés par ce dernier. Le superviseur universitaire (S), de son côté, doit assurer le lien avec les séminaires d'intégration, contribuant à la cohérence dans l'apprentissage professionnel entre le terrain et l'université.

Les entretiens de stage impliquent des collaborations : les formateurs collaborent à deux pour évaluer l'EF qui y contribue également. De plus, l'EF et le T collaborent en classe et font part de cette collaboration lors de l'entretien évaluatif (indices de bonne entente, alignements, recherche d'appui, validation de ce que l'EF formule par rapport aux activités menées, difficultés rencontrées, réussites, etc.). Ces collaborations visent, d'une part, à évaluer le travail de l'EF selon trois points de vue : celui de l'EF, qui s'auto-évalue ; celui du T qui accueille l'EF dans sa classe et l'a vu travailler et celui du S, garant de la présence de la formation universitaire dans laquelle le stage s'inscrit. D'autre part, elles visent à amener l'EF à produire un certain type de discours, en utilisant un vocabulaire professionnel adéquat, en convoquant des concepts de manière pertinente, en montrant une connaissance des prescriptions académiques et professionnelles. De plus, l'EF doit revenir sur ses expériences dans la classe, anticiper la suite du stage et s'adresser à la fois au formateur qui le suit dans le quotidien du stage et au formateur universitaire avec qui il interagit de manière ponctuelle.

3. Les conversations comme lieux de construction des savoirs professionnels ?

La formation universitaire à l'enseignement est constituée en grande partie de pratiques discursives (orales ou écrites) : cours présentant des savoirs

issus de la recherche scientifique ; rédaction de travaux ; écriture de rapports de recherche ; séminaire d'analyses de pratiques ; etc. C'est, entre autres, à travers ces pratiques couplées avec des expériences de prise en charge de classe dans le cadre des stages, que les étudiants se forment, se développent et montrent qu'ils ont appris. Elles constituent donc non seulement un moyen d'accéder aux savoirs des enseignants en formation, mais font partie intégrante du processus de transformation de l'expérience, du « connaître » au « savoir » : « Le savoir découle de l'activité de connaître. Il transforme un processus naturel inhérent à toute activité humaine de connaissance au contact de l'expérience, en un processus de construction d'un rapport à soi, au monde et à autrui (Charlot, 1997). En s'énonçant et se formalisant dans le langage, il (ré-) oriente nos systèmes de représentations du réel. Le passage du "connaître" au "savoir" transite par un travail conscient de reconfiguration sémiotique. » (Vanhulle, 2009b, p. 167).

De plus, les conversations professionnelles, tels les entretiens de stage, représentent des contextes sociaux permettant la négociation et la construction de sens à propos, notamment, des expériences vécues par l'EF ou des problématiques qu'il identifie dans son stage, et soutiennent ainsi la construction de savoirs professionnels (Orland-Barak, 2007). En effet, les dialogues du type entretien de stage, amènent les interactants à mettre en évidence les éléments significatifs pour eux et les cadres de référence avec lesquels ils commentent et analysent leurs expériences de stages. De plus, les interactants négocient des thèmes, du sens, des rôles ou des choix de mots dans le dialogue (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Ces négociations engendrent des zones de compréhension communes (Balslev, 2006, 2010). Nous considérons que l'ensemble de ces éléments discursifs laissent entrevoir des bribes d'élaboration de nouveaux savoirs.

Selon Vanhulle (2009a), les savoirs de la profession enseignante, hétérogènes en soi, ne s'apprennent pas dans une démarche d'appropriation des savoirs académiques confrontés à l'expérience du terrain lors des stages ; ils se construisent, se reconfigurent, s'élaborent dans une démarche réflexive de l'acteur principal (étudiant en formation) analysant sa propre pratique enseignante. Ces reconfigurations se manifestent, dans notre cas, dans les discours à propos du stage.

Une manière de cerner ces reconfigurations est d'étudier les savoirs et la manière dont ils circulent (Dugal & Léziart, 2004 ; Gagnon, 2010). Nous considérons différents savoirs de référence présents dans les discours des acteurs : savoirs académiques, proposés aux étudiants comme des références scientifiques pour comprendre et concevoir leur profession ; savoirs institutionnels, proposés comme des orientations pour agir en fonction des attentes de la société et de l'employeur ; savoirs de la pratique, issus des enseignants qui accueillent les stagiaires dans leurs classes ; savoirs associés aux expériences en propre, imprégnés de valeurs et de croyances forgées

dans l'histoire familiale, scolaire, sociale, et avec des contextes et des situations particulières de travail (Vanhulle, 2009b, 2009c).

La notion de circulation des savoirs considère que des savoirs de natures différentes se combinent dans toute action de transmission et de communication et sous-tend que ceux-ci ne sont pas des données fixes (Dugal & Léziart, 2004). Cette notion questionne les rapports entre la théorie et la pratique, s'inscrit dans une logique horizontale, contrairement à la notion de transposition didactique qui répond à une logique descendante ; et permet dès lors d'intégrer le discours des acteurs (enseignants) (Gagnon, 2010 ; Gagnon & Balslev, à paraître) et de relever des négociations de sens entre formateurs et formés comme le souligne Gagnon (2010, p. 441). Nous suivons cette dernière auteure dans son affirmation sur la visibilité du mouvement circulatoire des savoirs « grâce à l'observation des interactions formateurs-formés » (Gagnon, 2010, p. 466-467).

Nous approchons ce mouvement circulatoire par l'étude des significations des acteurs, de l'élaboration d'une zone de compréhension commune entre les partenaires des entretiens évaluatifs de stage (Vanhulle, Balslev & Tominska, 2011 ; Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011). L'élaboration et le soutien de cette zone sont guidés par une intention des formateurs et du formé de se (faire) comprendre, d'élaborer ensemble des significations qui puissent être partagées. C'est en identifiant la manière dont les acteurs véhiculent des éléments de savoirs que nous essayons de reconstruire l'élaboration des savoirs professionnels dans les cheminements du discours.

4. Questions de recherche

Les questions de recherche portent sur les médiations proposées par les formateurs, les discours des EF et l'effet des médiations sur ces discours, les savoirs et les cadres de référence convoqués dans le discours des interactants, les positionnements des interactants ; les négociations et les zones de compréhension communes repérables dans l'entretien.

Nous formulons donc nos questions de la manière suivante :

- Quelles médiations sont proposées par les deux formateurs ? Quelles opportunités d'apprentissage à partir de l'expérience du stagiaire sont insufflées par les formateurs ?
- Quelles négociations conversationnelles à propos des expériences vécues par l'EF peut-on identifier dans les entretiens formatifs ?
- Quels savoirs de référence peut-on identifier dans le discours entre les trois interactants ?

5. Cadre méthodologique

Dans cette partie, nous commencerons par mettre en évidence les éléments de notre recherche qui se rapprochent de la recherche collaborative telle que conceptualisée par Desgagné (1997). Nous décrirons ensuite les données analysées pour cette contribution.

La recherche adhère à quelques principes de la recherche collaborative telle que conceptualisée par ce dernier auteur. En effet, elle est née principalement de deux préoccupations : d'une part, de l'effet des interventions des formateurs lors d'entretiens de stage et de l'amélioration des dispositifs. Plusieurs membres du groupe de recherche sont impliqués dans ces stages en ayant participé à élaborer le dispositif, en endossant la fonction de superviseurs universitaires, et/ou en prenant en charge des séminaires d'intégration. D'autre part, cette recherche se propose d'investiguer comment, dans des discours en interaction, des EF élaborent des savoirs professionnels. Elle joue donc à la fois sur les deux registres de l'approche collaborative proposée par Desgagné (1997) : la production de nouvelles connaissances et le développement professionnel des praticiens en devenir.

Adoptant une posture compréhensive, nous cherchons à prendre en compte le point de vue des acteurs. Cette prise en compte est facilitée par l'implication importante de certains membres du groupe de recherche dans le dispositif. Nous ne plaçons pas pour autant le point de vue du praticien, c'est-à-dire sa compréhension d'une situation de pratique, au premier plan de la démarche d'investigation, comme le préconise Desgagné (1997), mais cherchons plutôt à tenir compte de ce point de vue interne en mettant en évidence les intentions des acteurs concernés et en tenant compte du sens qu'ils attribuent à leurs énoncés. En d'autres termes, nous tentons d'éviter le regard normatif et extérieur (Desgagné, 1997, p. 374) sur ce que font les formateurs et de chercher à comprendre ce qui supporte leur agir. Desgagné spécifie que « le chercheur [...] va chercher avec eux² [...] à comprendre ce qui supporte leur agir » (p. 374). Ce n'est pas avec les formateurs ou les étudiants filmés que nous (l'équipe de recherche) cherchons à comprendre ce qui supporte leur agir. Nous nous positionnons en tant que chercheurs connaissant le dispositif de l'intérieur.

Nous nous centrons ici sur les entretiens à visée formative concernant deux EF (EF1 et EF2), leurs superviseurs universitaires (S1 et S2), et leurs tuteurs (T1 et T2).

Les transcriptions des entretiens sont découpées en unités de sens et séquences thématiques, c'est-à-dire dans lesquelles un contenu dominant est traité (Balslev & Saada-Robert, 2007), puis chacune des séquences est

² Souligné par nous-même.

analysée. Les séquences choisies ici, dans l'intention de montrer les éléments significatifs des entretiens en regard des questions de recherche, sont représentatives de chacun des entretiens dans lesquelles les interactants reviennent sur l'expérience vécue par EF1 et EF2. Dans les deux tableaux (1 et 2) qui suivent, nous avons réduit les données en sélectionnant des tours de parole clés, en résumant le contenu des échanges (en italique) et en indiquant les mots et les phrases utilisés par les interactants (en gras) qui nous éclairent sur les médiations proposées par les formateurs et les interventions des EF. La première colonne indique le n° de séquence et le n° de tour de parole. Ensuite des savoirs de référence sont identifiés à l'intérieur des séquences, les médiations des formateurs ainsi que la manière dont l'EF revient sur son expérience sont décrits. Nous analysons aussi dans l'ensemble les positionnements des partenaires dans le discours (qui mène l'entretien, de quelle manière, en accordant une place plus ou moins importante aux autres, etc.).

6. Analyse des deux entretiens formatifs

Nous présentons, ci-après, quelques résultats mettant en évidence le discours à trois et ses divers aspects. Nous donnons en point 7.1. un exemple d'une analyse de l'extrait du premier entretien formatif ETF1 ; et au point 7.2. un autre extrait provenant d'un entretien différent et contrasté ETF2, servant à illustrer nos propos. Ensuite nous discutons ces résultats pour en relever quelques particularités : savoirs mobilisés par les trois partenaires, positionnements pris dans le discours à trois, significations et leur partage dans la zone de compréhension élaborée ou émergente.

6.1. ETF1 : EF1 effectue un stage dans une classe de 5^{ème} primaire (système Harmos en Suisse romande, élèves de 8-9 ans). S1 fait des suivis de stage depuis plusieurs années, a été enseignante avant de devenir formatrice, et a la responsabilité d'un séminaire d'analyse de pratiques ainsi que d'autres enseignements dans la formation à l'enseignement primaire. Par ailleurs, elle est membre du groupe TALEs et est bien informée de la recherche. T1 enseigne depuis plusieurs années et a déjà accompagné d'autres stagiaires ; toutefois, il s'agit de son premier encadrement de stage filé³.

Dans le tableau suivant (tableau 1), nous donnons l'exemple du déroulement de cet entretien en mettant en évidence les quatre premières séquences, les

³Le stage filé (environ deux jours par semaine, ce qui correspond à 50%), dont il est question ici, s'étale sur 8 semaines, et implique 13 journées entières dans la classe. Les objectifs de ce stage peuvent se résumer ainsi : mise en place des enseignements en responsabilité totale pour deux disciplines choisies, prise en charge de la classe partagée pour les autres enseignements, mise en place des démarches évaluatives afin de saisir la progression des apprentissages.

interventions clés qui y prennent place, les savoirs qui y apparaissent, les manières de mener l'entretien qui se reflètent dans le positionnement discursif des uns par rapport aux autres, etc.

Tableau 1: séquences dans l'ETF1

Séquence et tour de parole (TP)	S1	EF1	T1
seq. 1 TP 1 à 44	<i>décrie le déroulement de l'entretien</i>		
seq. 2 TP 45		demande sur quelles disciplines elle doit se centrer	
TP 46	<i>Lui dit qu'elle peut se centrer sur ce qu'elle veut / et nous on vous suivra et emmènera là où on a envie de vous amener</i>		
TP 47		<i>fait une auto-évaluation je suis déjà bien intégrée / commente la leçon qu'elle a donnée en géo-histoire: ça a moins bien passé / j'avais planifié trop</i>	
TP 55			pose une question sur l'activité prévue: j'ai vu que t'avais encore des chips asiatiques, tu voulais faire goûter?
TP 56		<i>explique pourquoi elle avait dit chips : travailler sur les épices</i>	<i>anticipe la suite: tu vas arriver à la fin peut-être avec une petite frustration parce qu'il y a tellement de choses qu'on pourrait faire</i>
TP 66		<i>est d'accord avec T. On peut pas aborder toutes les choses</i>	
TP 77		<i>commente l'activité en français: On a fait, ils ont fait leur production initiale. J'ai fait une petite analyse ce week-end pour savoir l'énonciateur, le destinataire, s'il parle en 'je' ou ce genre de choses</i>	
TP 83		<i>ça a bien démarré. Ils ont bien aimé. J'ai une idée de là où on va.</i>	
seq. 3 TP 93			<i>fait des commentaires positifs sur le travail d'EF</i>
TP 101			<i>parle des imprévus qu'il peut y avoir dans une classe et le décalage avec la planification</i>
seq. 4 TP 127	Interroge EF sur ses points forts et points un peu plus faibles		
TP 128		J'arrive bien à trouver la manière d'amener les choses	

TP 129		Mes points faibles c'est la gestion des différents groupes / et des fois de me décaler de la planification / et de pas être trop stressée si j'arrive pas au bout	
TP 130	<i>invite T1 à évaluer EF</i>		Elle prend très bien en compte les commentaires que je lui fais / elle dit qu'EF doit apprendre à jongler entre la planification et les imprévus
TP 131			Plusieurs tours de parole sur la planification et l'angoisse et le stress d'EF
TP 144	J'ai noté deux choses. La première c'est une question: planifier, est-ce que ça aide ou pas et pourquoi? et ma deuxième question c'est comment diminuer l'angoisse?		

Dans ces quatre séquences, les interventions de S1 sont peu nombreuses et consistent à décrire le déroulement de l'entretien, à inviter EF1 à s'évaluer puis T1 à évaluer EF1. Enfin, elle reprend dans les discours de T1 et EF1 les éléments importants, notamment l'aide que la planification peut apporter et comment faire face à l'angoisse (TP144). Dans la suite de l'entretien, S1 s'appuie sur ces éléments pour proposer des régulations à EF1.

T1 questionne EF1 sur ses intentions, l'amène à les expliciter davantage. Sur la base de sa propre expérience, elle avertit EF1 qu'elle n'arrivera pas à faire tout ce qu'elle a prévu. Elle valorise également le travail d'EF1 et introduit la question des imprévus et décalages qu'il peut y avoir avec une planification (suite au constat formulé par EF1, selon lequel elle planifierait trop).

EF1 saisit bien les demandes de ses formatrices et parvient à s'auto-évaluer, expliciter ses intentions. A propos de la planification, elle montre qu'elle a fait une « analyse a priori » de l'activité proposée aux élèves, faisant ainsi une référence explicite à la formation universitaire.

Les discours des deux formatrices se complètent dans le but de provoquer les déplacements d'EF1 dans sa réflexion et améliorer ainsi son action. Les deux formatrices semblent saisir l'effort d'EF1 et son engagement dans l'action menée, ainsi que dans son analyse. Leurs remarques et commentaires sont notés par EF1.

Relevons également le positionnement d'EF1 et de T1 qui est celui de collègues de travail ; elles se tutoient et partagent le quotidien de travail, collaborant en classe dans la mise en place des enseignements. Le rapport de

places entre les deux collègues se joue autour de l'expérience : T1 est plus expérimentée et prend un rôle de guide, de conseiller de sa collègue novice. Elle reconnaît cependant la valeur du travail de celle-ci et valorise ses apports. T1 s'exprime souvent sous forme de conseils personnels étant proche de sa stagiaire, partageant avec elle le quotidien de classe.

Le rapport de places dans la triade semble égalitaire : T1 invite les autres intertactants à prendre la parole et à s'investir à part entière dans la discussion depuis son début, en se mettant elle-même légèrement en retrait. Par ce fait chacune est écoutée, à son temps de parole, participe dans la discussion qui vise l'amélioration des *savoirs professionnels en émergence* ou « déjà là » et repérés lors de la conduite des activités en classe par T1, restituées et commentées par EF1 dans sa démarche réflexive.

Les savoirs apparaissent de manière diversifiée, EF1 mentionne des savoirs académiques et institutionnels, se réfère à son expérience professionnelle toute récente, la décrit, l'appréhende avec une certaine distance. Les références à la pratique se reflètent surtout dans le discours de T1 mais également dans le discours de S1 qui, en tant qu'ancienne enseignante du primaire, se réfère à sa pratique pour insuffler des exemples de pratiques à EF1.

En fin d'entretien, S1 propose à EF1 de se projeter dans l'avenir « si vous deviez dire » qui introduit une reformulation finale d'EF1 des améliorations attendues jusqu'à la fin du stage. Les trois interlocutrices (EF1 et S1) proposent des significations communes concernant les objectifs d'enseignement-apprentissage en les considérant en tant qu'organisateur importants de l'activité enseignante. S1 précise encore qu'il s'agit surtout des objectifs spécifiques du stage et elle explicite les exigences de l'évaluation certificative de ce stage qui comprend la présentation d'un dossier et une discussion autour de l'évolution des enseignements planifiés, mis en place et évalués. T1, pour sa part, entre aussi dans la discussion en donnant les conseils, proposant des (ré)solutions, provoquant des prises de position de la part de l'EF1 dans cette mise en pratique de son enseignement et de sa gestion en situation réelle.

Voici l'exemple des médiations que S1 et T1 proposent à EF1 dans le but de préciser les liens entre planifications, objectifs, et évaluation (extrait de la séquence 9)⁴ :

⁴ Conventions de transcriptions: Fragsments soulignés - chevauchement de la parole ; MOTS en majuscules - accentuation des mots ou bouts de phrases par les locuteurs ; (entre les guillemets) - commentaires, pointages accompagnant la parole.

264. S1 : c'est pour ça que je dis que ça aide et probablement que ça enlève le stress et l'angoisse parce que plus on est clair avec où on veut aller mais c'est vraiment, c'est pas tellement la planification en tant que telle, c'est LA où on veut aller puis après on planifie puis après on se libère. Tant que je sais pas EXACTEMENT où je veux aller à la fin d'une séquence heu ou d'une leçon en fait ça peut être au bout d'un temps plus ou moins court ; je cours le risque non pas de faire des choses inintéressantes parce que ce sera toujours intéressant, mais de dériver. C'est un peu ça le risque. ((EF1) écoute en disant des hmhm, des ouais et en essayant de finir les phrases de S1))

265. EF1 : ouais

266. S1 : l'objectif c'est presque la PREMIÈRE chose à faire, qu'est ce que je veux qu'ils apprennent, puis après, COMMENT je veux qu'ils l'apprennent. Et après on invente.

267. T1 : ((mettant le doigt sur un document)) Puis là, dans le, dans le français, en ayant fait uniquement la, la situation initiale, normalement tout est

268. S1 : tout est ouvert

269. T1 : tout est ouvert, voilà ouais.

270. EF1 : ouais

271. T1 : en sachant qu'au point final ils doivent arriver à améliorer cette production initiale et à atteindre les objectifs du texte d'opinion.

272. S1 : ouais, ouais

273. T1 : Après, voilà la brochure a été amenée, maintenant heu... il y a peut-être, t'as peut-être d'autres idées pour pouvoir, pour (que ce soit) un petit peu plus intéressant. Ces brochures elles étaient aussi.

274. EF1 : ouais, ouais ((elle rigole avec T1))

275. S1 : nan, oui non, faut pas se laisser enfermer, faut vraiment. D'autant plus que T1 dit clairement que vous avez l'imagination et que vous vous laissez pas enfermer. Alors il y a pas de raison pour se laisser enfermer en français, et pas en géo.

276. EF1 : oui

Comme l'illustre cet extrait, la collaboration entre les deux formatrices (T1 et S1) s'exprime par une formulation conjointe précisant les buts de ce stage qui commence par la tirade de S1 (TP 266/9) : savoir planifier, poser ses objectifs d'enseignement, etc. T1 reprend cet énoncé dans le but de le compléter, elle le reformule en donnant un exemple de la planification d'EF1 en français (TP 267). S1 reprend à son tour (TP 268) ce qui est dit par T1 et poursuit dans le même sens la conversation coconstruite autour des moyens que EF1 devrait se donner pour améliorer sa pratique en classe. Les deux formatrices soulignent les liens entre la planification, les objectifs et l'évaluation de ces derniers. Et ceci en élaborant les significations partagées sur les notions et savoirs mis en circulation dans cet échange.

6.2. ETF2 : ETF2 effectue un stage dans une classe à double-degrés 1-2 primaire (selon le système Harmos de Suisse romande, élèves de 4-6 ans). Au moment du recueil des données, S2 assure des suivis de stage depuis moins d'un an ; elle a été enseignante avant de devenir formatrice des enseignants. Elle est aussi chargée des enseignements dans le dispositif de formation à l'enseignement primaire à l'université de Genève. T2 est une enseignante novice qui a moins de deux ans d'expérience comme formatrice

au moment du recueil des données ; c'est la première fois qu'elle accompagne un EF.

Le tableau qui suit présente les quatre premières séquences du deuxième entretien, dans lesquelles nous repérons les positionnements des partenaires, et une négociation des significations.

Tableau 2: séquences de l'ETF2

Séquence et tour de parole (TP)	S2	EF2	T2
seq. 1 (TP 1 à 35)	dit le déroulement de l'entretien		
seq. 2 (TP 36)	invite EF à commenter la prise en charge de la classe (auto-évaluation) et à identifier ce qu'elle a mis en place		
TP 39		fait une description de l'activité en classe	
TP 40	invite EF à parler de ses objectifs, attentes et intentions		
TP 41		solicite savoir de référence académique en parlant de 'numérotation' et 'espace'	
TP 45	invite EF à expliquer l'activité à un niveau théorique		
TP 46		solicite savoir de référence académique en parlant de cardinal, régulation, symétrie axiale	
TP 47	invite EF à préciser le déroulement courant de l'activité		
seq. 3 (TP 60)	invite EF à expliquer comment elle a fait pour gérer les deux degrés, les différences entre élèves		
TP 61	Comment vous différenciez alors?	décri l'activité en classe	
TP 66			
TP 67		décri l'activité en classe	
TP 71	Vous différenciez par rapport au degré. Comment vous faisiez quand un élève réalisait rapidement ce que vous lui proposez ?		
TP 72		décri l'activité en classe je les ai séparés à la table pour adapter l'activité aux 2E	
TP 75			
TP 79	invite T1 à réagir		décri l'activité en classe
TP 82-84	Comment vous vous êtes rendue compte que les 2E ont compris tout de suite?		
TP 87		décri l'activité	
seq. 4 - TP 106	Comment ils (les enfants) ont procédé comment ils ont fait ce qu'ils ont dit?		

TP 114	Vous pouvez nous expliquer l'activité comment vous l'avez présentée?	début l'entretien	
TP 136	et puis la consigne, quelle était la consigne?	début l'activité	le but de cet atelier c'était que chacun ait un rôle
TP 146	<i>pose des questions sur le lieu (salle de gym ou salle de classe) du déroulement de l'activité</i> (en regardant les dessins produits par les enfants) au niveau des différences qu'est-ce que vous avez observé?	qu'ils redessinent la chenille qu'ils venaient de construire	
TP 147			c'était intéressant cette discussion quand ils avaient tous les dessins
TP 149			on se rend compte qu'ils n'ont pas tous dessiné pareil / il y a plein de différents donc c'est assez intéressant

Dans ces premières séquences de l'EF2, S2 introduit l'entretien en rappelant son but et le rôle des deux formatrices dans l'entretien. EF2 et T2 écoutent et semblent d'accord avec le déroulement qu'elle propose (séquence 1). Ensuite, S2 invite EF2 à commenter la prise en charge de la classe, les enseignements réalisés, etc. (séq. 2, TP 36), puis à aborder la différenciation (séq. 3, TP 60). Enfin elle lui demande d'explicitier sa prise de conscience de la compréhension de son enseignement et des activités proposées par les enfants. L'analyse de positionnement des interactantes met en évidence que c'est S2 qui mène l'entretien, EF2 répond à ses demandes, tandis que T2 intervient très peu. Les demandes de S2 sont nombreuses : elles invitent EF2 à parler de ses objectifs, attentes et intentions ; à expliquer l'activité menée à un « niveau théorique » ; à préciser comment elle s'y prend pour gérer les deux degrés et les différences entre élèves, ainsi que la façon dont les élèves s'y prennent pour apprendre. Elle demande, de plus, des précisions sur le contexte de certaines activités (organisation chronologique de l'activité ; lieu du déroulement, consigne, etc.) et reformule ce que dit EF (TP 71). Il faut préciser que, comme il se doit dans le dispositif du stage, S2 n'observe pas EF2 dans sa classe ; elle a uniquement accès à ses actions en classe d'après ce qu'en disent T2 et EF2. Cette caractéristique a un effet important sur cet entretien : de nombreux

échanges portent sur des éléments contextuels. T2 n'intervient quasiment pas, un constat qui se confirme tout au long de l'entretien.

Nous identifions une négociation conversationnelle entre S2 et EF2 : S2 insiste pour qu'EF2 parle d'objectifs, d'intentions d'enseignement et produise un discours plus théorique sur l'activité en classe, alors qu'EF2 donne surtout des descriptions très concrètes comme dans cet extrait des échanges à propos des dessins produits par les élèves (extrait de la séq. 4) et de la consigne proposée par EF2.

104. S2 : vous avez des exemples avec des
105. EF2 : (cherche dans ces feuilles)
106. S2 : des enfants comment ils ont procédé comment ils ont fait ce qu'ils ont dit
107. EF2 : (elle continue de chercher) par exemple le premier exercice je cherche les choses en 2^E et en 1^E donc il y avait cinq cerceaux donc l'idée c'était de les coller les uns aux autres
108. T2 : là (elle montre une fiche)
109. EF2 : voilà là c'est la chenille initiale ça c'est en salle de jeu et ça c'est leur premier dessin
110. S2 : d'accord donc vous pouvez nous expliquer l'activité comment vous l'avez présentée et comment
111. EF2 : ben (elle cherche les fiches qui l'aideront dans l'explication) ils avaient pas la chenille ils devaient la construire ils avaient juste la tête au départ donc ils avaient besoin des cerceaux (...)
126. T2 : le but de cet atelier c'était à ce que chacun ait un rôle par exemple de poser quelque chose ce qu'elle a fait que chaque élève puisse venir et poser un cerceau par terre ou pied en fait / et puis s'ils veulent on s'arrête ou on continue (...)
132. S2 : et puis la consigne quelle était la consigne?
133. EF2 : ben qu'ils redessinent la chenille qu'ils venaient de construire
134. S2 : c'est-à-dire mais là vous étiez revenus en classe
135. EF2 : non
136. T2 : non
137. EF2 : non en salle de jeux

Les deux formatrices semblent avoir une conception différente du but de l'activité menée en classe : T2 est préoccupée par la participation des élèves (TP 126), tandis que S2 l'est davantage par les enjeux didactiques ; elle s'intéresse à l'activité et à son déroulement (« comment vous avez présenté l'activité? », TP 110) et ses questions portent sur le processus d'apprentissage (par exemple les stratégies d'élèves, TP 106). EF2 donne des descriptions partielles que T2 peut appréhender car elle a participé à l'activité. S2, quant à elle, comprenant mal le déroulement de l'activité, lui demande des précisions pour entrer en dialogue et le diriger. Elle essaie d'emmener les descriptions d'EF2 vers des aspects plus précis et plus académiques, pour savoir « où va aller » celle-ci avec les élèves.

Dans la suite de l'entretien, EF2 convoque principalement les savoirs de son expérience en classe : elle restitue son expérience dans une description d'activités menées. Jusqu'à la fin de l'entretien, elle reste sur cette position, validée par T2 : ses actions en classe sont intéressantes et menées de manière tout à fait satisfaisante. S2 a toutefois d'autres préoccupations, celles d'une formatrice universitaire voulant entendre comment EF2 réfléchit sur sa propre pratique et formule ses actions de manière plus académique. Elle l'incite par son questionnement à entrer dans une posture analytique, mais EF2 reste sur une description de l'activité. Le rôle des formatrices, surtout celui de S2, est d'amener EF2 à se positionner par rapport à son vécu en classe et de le reformuler en termes d'objectifs et de concepts théoriques. L'incompréhension entre les deux interlocutrices (EF2 et S2) provient, nous semble-t-il, de deux types de préoccupations exprimées par les formatrices : l'une est menée par les objectifs du stage et le dispositif de formation, l'évaluation des acquis des étudiants en stage qui devraient faire des liens entre la théorie et la pratique dans leur discours ; l'autre par la mise en pratique des enseignements et par la relation avec les élèves qui s'avère adéquate de la part de EF2. EF2, pour sa part, se réfère aux savoirs de la pratique de T2, mais évoque aussi des savoirs académiques, didactiques notamment.

Elle les cite dans le but de lever une incompréhension, répondant plus à la demande explicite de S2 qu'en les incorporant dans son discours. T2, pour sa part, essaie de l'aider en proposant d'analyser l'activité menée par EF2 en classe, ce qui permettrait selon elle d'explicitier mieux son agir enseignant à partir des dessins produits par les enfants et leur évolution. Avec ce support, EF2 formule mieux ses objectifs, mais reste toutefois encore confuse face aux demandes insistantes de S2 à les concrétiser, et à analyser les traces d'élèves en termes d'évaluation (ou l'évolution entre le premier, deuxième et troisième dessin), de différenciation (chacun a dessiné autre chose), etc.

Contrairement à la première triade, le rapport de places est ici asymétrique : l'entretien est mené par S2 qui impose souvent son point de vue et exige des explications de la part d'EF2. Celle-ci éprouve une difficulté à entrer en dialogue, ne peut saisir dans quelle direction S2 veut amener la réflexion. Les apports de T2 ont un rôle primordial, car ils permettent d'entrevoir la bonne conduite des activités en classe et un agir professionnel d'EF2 tout à fait adapté ; elle nomme les pièges et les réussites, les améliorations possibles. Ce faisant, c'est T2 qui valide, jugeant pertinentes les actions menées en classe ; elle les précise pour que S2 puisse les comprendre et percevoir les choix et les intentions d'EF2.

Dans cette triade, les rôles se distinguent clairement et des négociations à propos du thème de l'échange (Kerbrat-Orecchioni, 2005) prennent place. S2, EF2 et T2 ne semblent pas d'accord sur ce qui doit être abordé lors de l'échange : S2 insiste pour qu'EF2 relève les objectifs de la situation, pour qu'elle en fasse une « analyse a priori » et qu'elle parle des anticipations

nécessaires. T2, quant à elle, apporte essentiellement des éléments issus de ses pratiques, de celles de ses collègues et du contexte de stage.

7. Conclusions

Nous avons voulu montrer différentes manières de proposer des opportunités de construction des savoirs professionnels dans le discours. Les deux entretiens sont potentiellement moteurs d'améliorations de la pratique des EF. EF1 est amenée à faire des liens plus explicites entre planifications, objectifs d'enseignement/apprentissage et démarches d'évaluation ; EF2 est encouragée à mettre en mots et analyser de manière plus conceptuelle et théorique ses actions en classe. Nous avons choisi deux triades présentant des profils différents. Dans la première (ETF1), les deux formatrices collaborent de manière consensuelle, en se complétant pour valoriser EF1, pour lui proposer des améliorations, pour l'aider à proposer elle-même des transformations, des changements dans sa manière d'enseigner. Leurs savoirs respectifs de formatrices semblent suffisamment proches pour que se forme une zone de compréhension commune. Les interventions de S1 visent la réflexivité d'EF1, pointent les éléments significatifs dans son discours et reformulent les propos d'EF1. Dans la deuxième triade (ETF2), S2 a pleinement endossé son rôle de représentante académique et pose des questions à EF2 pour l'amener à produire un discours plus ancré dans l'analyse de sa propre pratique. Dans ce deuxième cas, les deux formatrices parviennent rarement à construire une zone de compréhension commune. Les échanges ressemblent à un dialogue superposé où les significations autour des savoirs sont peu partagées. Cela se voit dans les répétitions de S2 d'une même question se résumant à : « Quel est votre objectif ? » sans obtenir de réponse de la part d'EF2 ni d'appui de la part de T2. S2 insiste sur les objectifs parce qu'EF2 décrit la situation vécue sans l'analyser. Cette description s'explique par le fait que S2 pose des questions sur le déroulement concret des activités. (Ceci nous fait dire que le dispositif devrait peut-être comporter des observations de l'EF par les S. Ainsi, une vision commune de la situation vécue serait présente dès le départ et permettrait de passer plus rapidement à une interprétation ou une analyse de la situation.)

Des opportunités de construction de savoirs professionnels prennent donc différentes formes : solliciter un discours d'avantage conceptuel - en faisant référence à un vocabulaire académique -, encourager la réflexivité chez l'EF, expliciter des choix didactiques ou de gestion, observer les productions d'élèves ou encore valoriser les actions menées par l'EF. L'un des constats de la revue de littérature de Chaliès et Durand (2000) ne se retrouve donc pas dans les entretiens analysés. En effet, les formateurs source de notre analyse endossent différents rôles et ne se limitent pas à des prescriptions ou à donner « des solutions prêtes à l'emploi ».

Dans l'ETF1, les négociations concernent les améliorations de la pratique et du discours de l'EF1. Elles sont menées à partir des planifications écrites

d'EF1 et de ses dires sur le déroulement de ses enseignements en classe. Les commentaires constructifs de T1 sur les forces de EF1, ses réussites partielles, ses erreurs, ses frustrations, sa gestion des imprévus etc., s'y ajoutent en donnant une place à la recherche de la compréhension commune entre les trois partenaires. S1 entre en effet en dialogue avec ses deux partenaires dans le but de les faire réfléchir et les faire parler.

Des négociations propres à deux perspectives disjointes sont perceptibles dans l'ETF2. Elles se centrent sur le discours qu'EF2 devrait produire et qui est attendu de sa S. Puisque ce discours ne correspond pas à cette attente, les reprises, les retours au point de départ se multiplient : on assiste à des répétitions de la demande formulée par S2 et des ébauches de réponses, des explications de la part d'EF2, qui ne donnent pas satisfaction à la S2. Le rôle de T2 est alors primordial, elle médianse ces moments d'incompréhension pour que les deux autres participantes de l'échange puissent se rapprocher. Elle apporte des éclairages sur les situations, reconnaît et valorise le travail d'EF2 en classe. Elle n'a pas pour autant la possibilité d'ouvrir la discussion sur l'amélioration du discours d'EF2 qui ne semble pas encore maîtriser un registre d'analyse réflexive.

En définitive, nous assistons à deux configurations singulières de savoirs professionnels émergents (Vanhulle, 2009a, 2009b) qui apparaissent dans un type de discours exigeant, au travers de la description ou de l'exposé de la pratique enseignante réalisée en classe. Dans ce discours, les savoirs externes apparaissent et se mélangent, et transforment à leur tour la vision que les étudiants ont de leur pratique. La confrontation avec la classe réelle pose ainsi plusieurs interrogations aux enseignants en formation et débouche sur un changement de posture, partant de celle d'étudiant pour atteindre celle de professionnel à part entière, ayant une responsabilité de la classe et des enseignements-apprentissages qui s'y réalisent.

EF1 analyse son action menée en classe et ne donne presque jamais la description détaillée de son vécu ou d'une situation précise qu'elle y a rencontrée. Elle reste cohérente dans son discours et elle expose son agir enseignant de manière impliquée, analytique, critique par moments. EF2 reste plus attachée au savoir d'expérience personnelle en classe sans toutefois l'analyser selon les demandes de S2 ; elle décrit les événements sans nécessairement donner une expression formalisée de son action en termes de savoirs externes, même si elle utilise les référents académiques et le vocabulaire de la didactique des mathématiques.

Les questions qui restent en suspens concernent l'évolution du discours des EF sur une période plus longue, ainsi que l'effet à plus long terme de ces entretiens sur le développement professionnel des EF. En effet, l'ETF1 se déroule de manière consensuelle et fluide et les médiations des formateurs semblent porter leurs fruits, l'ETF2 présente davantage de négociations, d'incompréhensions et de tensions. En ce sens et à ce stade, l'effet immédiat

des médiations des formateurs dans l'ETF2 est peu perceptible. Cependant, leurs effets influencent sans aucun doute les trajectoires du développement professionnel d'EF2 de manière non directement perceptible. Ces questions feront l'objet d'une recherche longitudinale en cours, s'attendant à suivre une douzaine d'étudiants en formation tout au long de leurs stages de dernière année de formation. Le défi sera alors de repérer les opportunités d'apprentissage offertes avant réellement eu un effet sur le développement professionnel des EF. L'adaptation d'une grille d'analyse se basant sur les indices de développement professionnel (Buyse & Vanhulle, 2009) permettra de cerner cette construction à plus long terme des savoirs professionnels.

Références bibliographiques

- Balslev, K. (2010). Intercompréhensions et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes. *Travail et formation en éducation* n°5 | [En ligne], URL : <http://tfe.revues.org/index1139.html>. Consulté le 1^{er} juillet 2011.
- Balslev, K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. FPSE, Université de Genève. [Version électronique URL : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:712>]
- Balslev, K., Saada-Robert, M. (2007). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive-déductive. *Recherches Qualitatives*, n°26(2), 85-109.
- Balslev, K., Tominska, E., Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent ». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n°2, 85-102.
- Buyse, A. & Vanhulle, S. Ecriture professionnelle et développement professionnel: quels indicateurs ? *Questions vivres. Etat de la recherche en éducation*, 11, vol. 5, 225-242.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Chaliès, S., Durand, M. (2000). Note de synthèse: l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-393.
- Dugal J-P, Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de Pédagogie*, 149, 37-47.
- Escalié, G., Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 174, 107-188.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. FPSE, Université de Genève. [version électronique URL : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>]

- Gagnon, R., Balslev, K. (sous presse). L'entretien d'embauche... quels contenus institutionnalisés ? Ce que les acteurs enseignants font des savoirs institutionnalisés en formation. In : O. Dezutter et J. Ch. Chabanne, *Les gestes professionnels des enseignants : le point de vue des acteurs*.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi Borer, V., Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles. Le cas de Genève (fin du 19^e - première moitié du 20^e siècle). *Revue Suisse d'Histoire*, 3, 275-305.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Orland-Bataak, L. (2007). Convergent, divergent and parallel dialogues : knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching*, 12(1), 13-31.
- Perréard Vité, A. (2011). Accompagner, former, évaluer : une « triple mission » délicate pour les formateurs de stages, de terrain et universitaires. In F. Regnard & L. Mortier Lopez (Eds.), *Former à l'enseignement musical. Pratiques et problématiques évaluatives* (pp. 79-94). Paris : L'Harmattan.
- Perréard Vité, A., Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : Vers une professionnalisation par une formation en alternance. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 121-142). Bruxelles : De Boeck.
- Trent, J., Lim, J. (2010). Teacher identity construction in school-university partnerships : Discourse and practice. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1609-1618.
- Vanhulle, S. (2009a). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminement réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern/Neuchâtel : Peter Lang.
- (2009b). Savoirs professionnels et construction discursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS-ASLA*, 90, 167-188.
- (2009c). Dire les savoirs professionnels : savoirs de références et logiques d'action. In : R. Hofstetter, et B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des projections de l'enseignement et de la formation*. (pp. 245-264). Bruxelles : De Boeck.
- (2009d). Les savoirs professionnels se construisent dans un monde intermédiaire. *Prismes, Revue pédagogique HEP*, 10, 20-22.
- Vanhulle, S., Balslev, K., Tominska, E. (2011). Une approche discursive de la reconnaissance en situation d'évaluation de stages. In : A. Jorro, et J.-M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 147-167). 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 : F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation*. (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S., Perréard Vité, A., Balslev, K., Tominska, E. (2010). La formation des enseignants primaires genevois. *Recherche et Formation*, 64, (pp. 63-76).

Interprétation d'une recherche collaborative dans les termes de la « valuation » de Dewey

Lucie Mottier Lopez, Université de Genève

Résumé : L'article exploite les principaux concepts de la théorie de la « valuation » de Dewey pour interroger les dispositifs et processus d'une recherche collaborative menée avec neuf enseignants du primaire du canton de Genève sur la régulation des apprentissages des élèves. Il examine la mise en œuvre des conditions-moyens de médiation proposées par la recherche collaborative pour soutenir le développement professionnel des acteurs impliqués et la co-production de savoirs collectifs sur la régulation interactive en classe. L'article éclaire les mises en relation évaluatives qui ont sous-tendu l'émergence du questionnement de recherche, les moyens méthodologiques et les analyses expérimentées, la confrontation des résultats obtenus aux fins visées. L'étude met à jour quelques reconfigurations de valeurs que la recherche collaborative a occasionnées et souligne les conditions opérantes de ce type de recherche pour penser l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés : évaluation, valeurs, régulation d'apprentissage, médiation, recherche collaborative

Dans le contexte de professionnalisation actuel, la formation par la recherche et la posture réflexive sont présentées comme des leviers importants de développement professionnel (e.g., Perrenoud, 2001 ; Wentzel, 2010). A la suite d'une de nos recherches qui a étudié des pratiques de régulation des apprentissages des élèves à partir d'observations faites dans les classes (Mottier Lopez, 2008), nous avons décidé de mener une nouvelle étude qui implique les enseignants dans les gestes méthodologiques d'une recherche collaborative. La « régulation interactive », définie comme une évaluation formative qui se réalise à travers l'interaction intégrée à l'activité en cours de l'élève (Allal, 1988), est en effet difficile à saisir dans le flux continu des interactions en classe. Le regard « interne » du praticien, soutenu par les outils d'une recherche collaborative, apparaît être une source puissante pour engager une meilleure compréhension des pratiques de régulation telles qu'elles se déploient dans le contexte quotidien des classes.