

«Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent».

Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels

Kristine BALSLEV*, Edyta TOMINSKA** et Sabine VANHULLE***

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 en s'appuyant sur des exemples d'interactions. 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.

Mots-clés : Formation initiale des enseignants. Stages. Savoirs professionnels. Entretiens de stage.

*Maître-assistante (Docteure), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

**Assistante (Doctorante), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

***Professeure ordinaire, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

1. Entretiens de stage 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). Après avoir analysé le développement professionnel sur la base de corpus écrits (BUYSSE & VANHULLE, 2009; VANHULLE, 2009 (a)) et considérant que l'élaboration de savoirs professionnels passe par un travail interactionnel, le groupe de recherche agrandit sa focale en s'intéressant à ce qui se passe dans les entretiens de stage pris comme situations formelles professionnalisantes.

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 stage (dyadiques ou triadiques), ainsi que des séminaires d'intégration accompagnant ces stages. 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. Ces discours devraient favoriser le développement professionnel tout en constituant des indices, pour les formateurs, de la professionnalité des étudiants.

Les entretiens de stage n'ont pas toujours l'effet formateur voulu. En effet, la note de synthèse de Chaliès, Cartaut, Escalié et 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) pointe les limites des entretiens post-leçons. Les limites résident dans les interventions et l'accompagnement des tuteurs : plusieurs recherches montrent que les tuteurs privilégient l'aide à l'évaluation des stagiaires; laissent peu de place à une réflexion constructive professionnellement pour les stagiaires; 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 pointue permet d'identifier des processus discursifs à l'œuvre dans ce type de dispositif, en ce qui concerne les rapports qui s'établissent entre des savoirs de référence offerts en formation et les expériences vécues par les étudiants dans leurs stages.

Notre recherche s'appuie donc sur l'analyse détaillée des *discours oraux* qui émergent dans les interactions entre enseignants en formation (EF), tuteurs (T) et superviseurs universitaires (S) dans lesquels des savoirs professionnels tendent à se formaliser. Cette analyse discursive investigate l'influence des dynamiques en jeu dans les stages sur la façon dont les EF s'approprient les savoirs professionnels, 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. L'analyse vise ainsi à décrire et comprendre : 1) les dynamiques interactionnelles qui caractérisent les entretiens 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) Les indicateurs, dans les discours, des régulations effectuées par les étudiants au niveau de leurs connaissances sur le métier et les phénomènes d'apprentissage et d'enseignement en général et dans les situations rencontrées, de leurs actions et de leurs « sous-jacents » (affects, systèmes de croyances et de valeurs); 3) Les liens entre ces régulations et les médiations proposées par les dispositifs de formation (interactions sociales, usages des savoirs disponibles pour construire des significations relativement aux expériences dans le milieu de pratique, recours à des outils d'analyse, des référentiels ou autres supports).

2. Cadre théorique et problématique

Nos recherches poursuivent une perspective interactionniste d'inspiration vygotkienne (BRONCKART, 1996) tout en s'inspirant de divers courants pragmatiques des sciences du langage – avec en l'occurrence une méthodologie issue de l'analyse linguistique interactionnelle (KERBRAT-ORECCHIONI, 1999; MONDADA, 2005), et une préoccupation d'analyse critique des discours (WODAK & MEYER, 2009), compte tenu des *doxas* qui les imprègnent (SARFATI, 2005) et des « schématisations » que des interlocuteurs construisent dans les interactions discursives (GRIZE, 1996 et 1997).

Les situations formelles professionnalisantes, parmi lesquelles les entretiens de stage, incitent les étudiants à intégrer des savoirs, des discours, une culture définissant leur profession. Dans le contexte où nous travaillons, cette intégration est sollicitée à travers des démarches structurées par divers référentiels de compétences et de gestes professionnels et autres guides pour les entretiens de stage. Ils sont issus de l'enceinte académique et les formateurs du terrain y sont acculturés

– ou ont participé à leur élaboration – dans diverses rencontres de formation et de partenariat (alternance de type intégrative : MERHAN, RONVEAUX & VANHULLE, 2007).

Cela signifie que le mode d'entrée dans la culture professionnelle est censé se montrer valide, tant au regard des attentes de la profession qu'au regard des attentes académiques. Si l'observation par le formateur du terrain des actions de l'étudiant lui permet de juger l'état des compétences de ce dernier, la clé du jugement de la professionnalité émergente réside dans des pratiques langagières : analyse de ses actions par le stagiaire, échanges avec le tuteur, échanges élargis lors des passages du superviseur universitaire. À partir de cette donnée, qu'est-ce qui est jugé, qu'est-ce qui est évalué ? Entre autres : l'acquisition d'un vocabulaire professionnel adéquat ; la maîtrise de concepts convoqués de manière pertinente pour saisir les phénomènes rencontrés ; l'usage à bon escient de prescriptions, de conseils ; les liens avec l'activité telle que vécue. Et plus largement, un discours professionnel attestant de la capacité à verbaliser les paramètres « objectifs » des situations de travail dans les classes et les contextes des écoles concernées, mais aussi de la conscientisation de normes et de modes de travail propres au contexte du stage ; et de la conscientisation de ce qui fonde de manière plus générale le travail enseignant.

Sur cette toile de fond, nos recherches se mettent en quête de ce qui constitue les « savoirs professionnels » enseignants, et plus particulièrement, des processus de leur émergence et de leur élaboration chez les stagiaires. En l'occurrence, notre préoccupation actuelle est de comprendre et décrire comment des savoirs professionnels peuvent se dire, se construire, se préciser ou se consolider dans le cadre des entretiens de stage. Il nous faudra donc bientôt préciser les raisons pour lesquelles nous cherchons à cerner des « savoirs professionnels » en construction ; mais aussi, proposer une définition de ces savoirs, car elle ne va pas de soi étant donné la diversité des sources, évoquées plus haut, sur lesquelles ils se constituent. Auparavant, voyons où nous nous situons par rapport à d'autres travaux dans le champ de la recherche sur la formation des enseignants en milieu de pratique.

De nombreuses recherches se sont penchées sur la fonction formative des stages. Elles s'intéressent entre autres : à l'élaboration ou l'évaluation de dispositifs (CHALIÈS, BERTONE, FLAVIER & DURAND, 2008) ; aux émotions, préoccupations et valeurs des EF (RIA, SÈVE, THEUREAU, SAUVY & DURAND, 2003) ; aux pratiques, rôles et fonctions des tuteurs et superviseurs (HENNISSEN, CRASBORN, BROUWER, KORTHAGEN & BERGEN, 2008) ; aux perceptions sur le savoir professionnel identifiables dans les interactions verbales entre EF et formateurs (TILLEMA &

ORLAND-BARAK, 2006); au développement professionnel des enseignants en formation (SCHEPENS, AELTERMANN & VAN KEER, 2007); aux processus de la construction identitaire professionnelle en lien avec l'émergence des compétences (BECKERS, 2007).

Cependant, peu de travaux abordent la question du développement des enseignants novices sous l'angle des savoirs professionnels qu'ils s'approprient ou élaborent, et des processus de cette construction. Or, c'est, nous semble-t-il, le point nodal de la question des rapports « théorie-pratique » en formation. L'étude à grain fin des relations complexes tuteur/enseignant en formation et de leur impact sur le développement de ce dernier reste donc à explorer davantage (TOTCHILOVA-GALLOIS & LÉVÊQUE, 2002), en particulier sous cet angle. Plusieurs travaux s'intéressent, certes, à la construction de savoirs dans les entretiens de stage. 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 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 la durée 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, de Saint-Georges et Duc (2008) 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 pour tracer les manières dont des savoirs professionnels sont reformulés, se complexifient et se stabilisent d'un épisode interactionnel à l'autre. Dans cette veine, nous avons pour notre part étudié les trajectoires intellectuelles de futurs instituteurs en matière de littérature et de son enseignement sur les trois années de leur formation (VANHULLE, 2009 (c)). Cette étude se fondait sur des corpus de textes réflexifs écrits, et montrait des transformations patentées et différenciées ainsi que l'impact des médiations socio-

sémiotiques sur ces transformations – ce que notre recherche en cours veut reprendre avec des corpus d'interactions orales.

Le présent article n'abordera pas cet aspect. Gardons toutefois en point de mire que les analyses proposées plus loin décrivent des états transitoires où des savoirs professionnels se cherchent et s'ébauchent. Le développement professionnel qui en découle potentiellement constitue un processus (dont on ignore au demeurant le terminus *ad quem*). Ce développement potentiel subsume la simple accumulation d'expériences et d'interactions de stages en se traduisant par la restructuration progressive de représentations liées à l'activité professionnelle, ses objets, outils, manières de faire, buts, finalités. Ces représentations en voie de restructuration se formalisent dans des énoncés de savoirs professionnels. Ces énoncés sont, lors des entretiens – ou dans les écrits réflexifs rédigés en cours de formation dans des journaux de bord ou des portfolios – partiels et rarement aboutis. Pris sous un angle local et situé (un moment lors du stage), ils ne présentent pas tous les critères dont nous allons parler ci-après. Il faut des corpus entiers de discours écrits et oraux produits au fil du temps par les étudiants pour constater des cheminements et des transformations progressives. Mais ce sont précisément les ébauches transitoires et les conditions de leur production qui nous intéressent ici.

Nous abordons les savoirs professionnels comme des savoirs délimitant et formalisant une activité professionnelle spécifique (VANHULLE, 2009 (a) et 2009 (b); BUYSSE & VANHULLE, 2009; VANHULLE, BALSLEV & TOMINSKA, sous presse 2011). D'une part, leur élaboration résulte de l'appropriation d'offres multiples de savoirs pour la profession ou de modes d'appréhension de celle-ci, externes et construits socio-historiquement, qui circulent dans l'alternance entre les lieux de formation et qui préorganisent la profession. Ce sont, de manière assez large : des savoirs de référence académiques (savoirs issus de la recherche et théories en éducation, enseignés en tant que tels ou plus ou moins retraduits sous forme de prescriptions par les formateurs universitaires), des orientations institutionnelles ; des théories et des savoirs et de la pratique, conseils, prescriptions contextuelles et normatives 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 et aux perceptions, affects et justifications qu'il relie à ces expériences. Elle dépend de son histoire, de ses projets, croyances, valeurs. Et elle dépend des reconstructions de ses représentations du métier qui découlent des continuités et ruptures marquant les passages d'un stage à l'autre et les allers et retours entre l'université et les contextes scolaires qu'il traverse.

Entre l'emprunt de notions issues de divers courants théoriques dont s'inspire l'analyse des discours dans laquelle nous nous inscrivons et l'analyse empirique de discours produits par des enseignants en formation, nous avons établi des critères destinés à débusquer ce que seraient des savoirs professionnels se formalisant dans des discours écrits et oraux-interactionnels : a) Les savoirs professionnels s'élaborent dans une *mise en forme singulière*, dans une *prise en charge énonciative subjective* (KERBRAT-ORECCHIONI, 1999; VANHULLE, 2009 (c)). 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 textes¹ *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 en faisant référence à des pratiques, règles, normes ou valeurs qui définissent la profession. Cette appropriation dépend des manières dont les sujets interprètent les prescriptions, normes, valeurs, savoirs et savoir-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'action, etc. – et de prédicats divers – organisés par des opérations d'ancrage, de reprise, d'extraction, de localisation, etc. (GRIZE, 1996, p. 93). Quant au sujet, il prend en charge ces objets dans des formes énonciatives qui témoignent des rapports qu'il entretient avec eux subjectivement (BERRENDONNER, 1981). Cela implique des *configurations* particulières visibles notamment dans le traitement même des notions, scientifiques en particulier, et dans leur mise en texte dans un discours en quête de reconnaissance des compétences et savoirs qu'il tente de donner à voir.

3. Données et analyses

Pour reconstituer les processus d'émergence ou d'élaboration de savoirs professionnels, nous étudions les *trajectoires des objets de discours* (MONDADA, 2005).

1. 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 » (BRONCKART 1996, p. 137).

Une grande partie des entretiens de stage consiste pour les trois énonciateurs (EF, S et T) à revenir sur l'expérience vécue par la stagiaire. Comment les énonciateurs relatent-ils cette expérience? Quels notions ou concepts utilisent-ils, quels éléments saillants de la situation identifient-ils? Comment la reconstitution de la situation se modifie-t-elle? Quels éléments du discours sont répétés ou reformulés par les interactants?

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.

Voici, pour illustrer notre démarche méthodologique, des extraits de transcription d'un entretien tripartite certificatif. L'entretien dure environ une heure trente et a pour but l'évaluation certificative du stage de l'EF par les deux formateurs T et S.

Conventions de transcriptions :

/, //, /// : temps de silence (1, 2 ou 3 secondes)

XXX : parties non audibles

(...) : parties supprimées

En gras : nos soulignements

87. EF: (...) au final la plupart des enfants ont dessiné euh / un toboggan (elle fait un geste de dessin avec la main) une poupée / et j'ai du reprendre avec eux en mettant en évidence pourquoi euh // dans / je peux pas dessiner un toboggan pour mes rochers au chocolat / est-ce que je mange un toboggan au petit-déjeuner? // qu'est-ce qui se passe? pourquoi le toboggan doit pas être là / qu'est-ce qu'on a vu avant? pourquoi on a parlé / j'ai du réinsister et / euh / après c'est bon / (...)
88. S: **comment vous interprétez** euh le fait qu'ils aient dessiné des toboggans sur leurs productions?
89. EF: (...) je sais pas / je pense que / **peut-être que moi non plus j'ai pas été claire dans mes attentes que peut-être ça durait trop longtemps aussi et puis qu'y en a un qui a dessiné et puis qui est arrivé vers moi et puis tous les autres ils ont entendu puis ils ont aussi dessiné / ça peut être un effet /** puisqu'y en avait quand même qui avait fait juste
90. S: si vous avez en tête la situation/ est-ce que vous vous souvenez de ce que vous leur avez dit // **comment vous l'avez formulé? quelle était la consigne?**
91. EF: ben déjà y avait le papier java au tableau (elle pointe en direction du mur) //

92. (...)
93. EF: on avait collé les images / chocolat / vanille / beurre etcetera et puis /// je leur ai dit «ben il faut dessiner les ingrédients qu'on a besoin pour faire notre recette de cuisine / ce qu'on vient de voir» et j'ai pointé le papier java (elle pointe le mur) au tableau après **peut-être que j'aurais du dire / rappeler les ingrédients qu'on a vu** / chocolat sucre vanillé je ne sais plus lesquels c'était (elle compte sur ses doigts) les rappeler pour bien justement // leur donner les outils pour bien dessiner les ingrédients
94. T: hm hm (toussotte)
95. S: (en tournant vers la T) **est-ce que vous avez une hypothèse par rapport à ça?**
96. T: (en regardant la S) je pense que pour certains il y avait **beaucoup de nouvelles notions** aussi le terme «recette de cuisine» le terme «ingrédient» le terme par exemple plein de choses «sucre vanillé» / enfin y a **plein de choses nouvelles** et je pense qu'après de passer / c'était un petit moment aussi sur les bancs après **ils sont passés à un autre moment** avec papier et crayon et je pense que certains et ben voilà ils sont passés à autre chose et ils sont passés à autre chose au niveau de la consigne
- (...)
98. T: je pense que **certains c'était trop** et après euh elle a dit on va dessiner quelque chose et pis **ils sont partis dans complètement autre chose**
- (...)
105. T: (regarde EF) (...) parce qu'il y a **quand même une coupure** dans / y a le moment en collectif puis après y a eu le moment où ils étaient tout seuls
- (...)
111. T: donc je pense pas que / c'est simplement euh // parce que après avoir repris elle avait compris / mais sur le moment je trouve qu'il y avait **trop de choses** aussi et pis du coup elle s'est dit «eh ben elle m'a dit de dessiner quelque chose je dessine quelque chose» mais elle a plus investi la consigne comme elle aurait du être faite
112. S: (en regardant la T) d'accord la consigne avait été formulée euh / sur les bancs/ en collectif puis après
113. T: puis après t'as expliqué (en se tournant vers EF) puis ils sont partis avec leurs feuilles etcetera (regarde à nouveau S)
- (...)
115. T: **il y a aussi une coupure** qui avait / l'organisation des fois ça / c'est à ce moment-là XXX
- (...)
144. S: d'accord si on revient sur cette feuille (pointe une feuille dans le classeur de la S) / **quel est l'objectif / qui se trouve derrière?**
- (...)
146. EF: ben c'était retrouver les ingrédients que / on a besoin pour faire une recette des rochers au chocolat
147. S: **donc au terme de cette activité l'élève aura fait quoi?**

148. EF : ben l'élève au terme de cette activité de manière générale il est capable /
enfin il est en mesure de différencier c'que c'est un ustensile d'un ingrédient
(...)
151. S : **mais quel lien vous faites avec le texte injonctif?**
(...)
154. EF : ben on a besoin des ingrè/ enfin dans la recette de cuisine si on prend l'accord
du texte on a on nous présente les ingrédients donc XXX
155. S : **qu'est-ce qu'un texte injonctif?**
156. EF : (rires) /// non c'est un texte comme la recette de cuisine qui / enfin où il y a
des caractéristiques qui commencent par les verbes / c'est pas // y a / enfin //
(elle secoue la tête) là euh j'sais pas trop / j'ai pas spécialement étudié le la
recette de cuisine mais on voit bien que c'est / je veux pas dire que c'est un texte
impersonnel mais c'est quelque chose qui nous donne une démarche pour réussir
euh // on travaille sur la démarche qu'il faut pour arriver sur un produit en fait fini
enfin /// j'sais pas / peut-être que je m'exprime mal mais on travaille essentielle-
ment la démarche quand on parle du texte injonctif
(...)
177. S : d'accord alors là par rapport à votre objectif vous aviez dit que vous vouliez **tra-**
vailer le texte injonctif
(...)
179. S : et là vous parlez du lexique // donc c'est pour ça que je vous demandais **quel**
est le lien que vous faites entre le lexique et le texte injonctif //

Le premier extrait (TP 87 à 115) concerne un incident rencontré par l'EF : l'une des phases d'une activité en français sur le texte injonctif, spécifiquement la "recette de cuisine", consistait à faire dessiner par les enfants (1^E-2^E, 4-6 ans) des ustensiles de cuisine et des ingrédients. Or, au lieu de dessiner des ingrédients ou ustensiles, les enfants ont dessiné d'autres choses.

L'EF commence par constater l'incident et décrit comment elle s'y est prise pour y remédier (TP 87). La description est sommaire et se résume à : « les enfants ont dessiné un toboggan / une poupée – j'ai dû reprendre avec eux ». La S revient sur le constat de l'incident en posant une question sollicitant une interprétation de la part de l'EF (TP 88). Celle-ci propose plusieurs interprétations, de manière peu affirmative (« peut-être que... ») et sans privilégier l'une ou l'autre d'entre elles (TP 89). La S la pousse à se remémorer la situation, plus particulièrement la consigne donnée aux enfants (TP 90). L'EF décrit des éléments de la situation (papier Java au tableau) et ce qu'elle a dit aux enfants et précise une interprétation : « peut-être j'aurais dû rappeler les ingrédients qu'on a vus (...) leur donner les outils pour bien dessiner les ingrédients » (TP 93). À ce moment-là, S invite T à proposer une interprétation. T en propose deux nouvelles : l'introduction d'un nombre trop important d'informations nouvelles et la « rupture » dans l'activité (TP 96).

On constate ici la rencontre entre trois représentations de la situation : celle de S qui met l'accent sur la consigne (TP 90) ; celle de T qui pointe le nombre trop important d'informations données aux enfants (TP 96) ainsi que la présence d'une coupure dans l'activité (TP 96, 98, 115) ; celle de EF qui énonce – de manière peu affirmative – le manque de clarté dans ses consignes et le mimétisme chez les enfants (un enfant a commencé à dessiner librement et les autres élèves l'ont imité) (TP 87).

Plus loin dans l'entretien, cette même situation donne lieu à d'autres commentaires (TP 144-180). Parce qu'elle n'est pas satisfaite des échanges antérieurs, et parce que EF et S n'ont pas identifié le même problème dans cette situation, S y revient et oriente le discours de l'EF sur l'objectif de la situation (TP 144). L'EF donne une réponse (TP 146) sans doute insatisfaisante pour S – puisqu'elle reformule sa question (TP 147). L'EF répond qu'au terme de l'activité, l'élève « est en mesure de différencier un ustensile d'un ingrédient ». La S pousse l'EF à opérer un lien avec le texte injonctif (référence à un savoir académique d'origine didactique) (TP 151) puis lui demande de définir le texte injonctif (TP 155), face à cette demande, EF répond avec hésitation.

Notons également les guidages différents de T et de S : la première relate les éléments de la situation qu'elle a observée (que nous relierons avec les savoirs de sa propre pratique pédagogique) ; les éléments sur lesquels EF a manqué d'expérience et de vigilance, novice avec les petits (TP 96), elle n'a pas assez pris en compte le fonctionnement (cognitif, affectif, etc.) des jeunes enfants. Quant à S, elle revient sur les exigences académiques dont elle est garante et pousse l'EF à formuler une interprétation en lien avec la consigne (TP 90). Les apports de T amènent des notions essentielles en pointant la préparation de l'activité, ils s'appuient sur la pratique tout en intégrant un savoir académique qui est également inscrit dans les orientations institutionnelles : prévoir quoi dire et comment en prenant les caractéristiques des élèves en compte, prévoir de mener les explications en groupe puis individuellement, s'assurer que les enfants travaillent sur ce qui est attendu et qu'ils devraient comprendre, etc. (TP 111).

Cet extrait fait référence à des savoirs académiques et des savoirs de la pratique qui se complètent dans l'essai de guider EF dans sa réflexion sur cette situation qui a provoqué des difficultés. Nous pouvons résumer la situation comme suit : EF identifie un incident, S et T la poussent à interpréter cette situation à l'aide d'éléments relatifs à des savoirs académiques, institutionnels ou issus de la pratique (TP 87 à 115). Puis la situation à laquelle est rattaché l'incident est ramenée dans le discours par la S (TP 144 à 180) mais selon une nouvelle perspective, très présente dans la formation académique, à savoir la référence à un objectif

didactique précis. Comme la réponse de l'EF ne correspond pas aux attentes de S, cette dernière oriente le discours vers une forme encore plus académique, consistant à exposer une définition (TP 155).

Par ailleurs, EF semble échapper à la réflexivité attendue dans ce type d'entretien. Elle essaie de justifier ses actions dans la situation. Elle formule ses énoncés au présent ou passé composé puis au conditionnel passé - « j'aurais dû » (TP 93). Il y a là un changement peut-être à exploiter en tant que prise de conscience en lien avec un savoir professionnel émergent, ses origines étant ancrées dans cette situation précise ; elle essaie de réfléchir en reconnaissant ses erreurs, notamment de ne pas être assez claire pour les élèves.

Cet extrait n'illustre pas une élaboration aboutie d'un savoir professionnel mais pointe des phénomènes à l'œuvre dans les processus d'émergence de celui-ci : le retour discursif à la situation vécue par la stagiaire, amène les interactants à *schématiser* (GRIZE, 1996 et 1997) cet aspect de la réalité. Chacune des formatrices donne à voir ce qui importe dans la situation vécue par EF, pour S la consigne, puis l'objectif même de la situation et enfin la définition de l'objet enseigné ; pour T le nombre d'informations données et la continuité de l'activité. La question qui se pose est ce que EF fait de ces schématisations. Sa position dans l'entretien triadique est probablement influencée par la dissymétrie de ce type d'interaction : la stagiaire face à deux formatrices qui l'évaluent. Sa manière, peu affirmative, de commenter la situation analysée, ne nous donne pas d'indications sur la façon dont elle intègre les apports des deux formatrices. Seule l'analyse de ses discours sur un plus long terme permettrait de rendre compte de restructurations de ses savoirs professionnels. Quoiqu'il en soit, il y a lieu d'interroger la composante évaluative des entretiens qui ne permet pas nécessairement aux interlocuteurs de se positionner dans un rapport d'élaboration conjointe.

4. Discussions, obstacles et perspectives

Les discours sont adressés, influencés par les attentes des formateurs et de l'institution, imprégnés par cette composante évaluative. On peut craindre qu'ils reflètent davantage l'intégration par EF du discours institutionnel prescriptif et qu'ils ne donnent pas accès à un processus de construction de savoirs professionnels. On peut craindre également que s'ils attestent de certains degrés atteints ou non de connaissances et de compétences, ils ne reflètent par pour autant que du développement – conscientisation, distanciation, intériorisation de savoirs professionnels en propre – soit en marche. Ces discours ne manifestent pas tous

les mécanismes en jeu dans la construction de savoirs professionnels et encore moins dans un processus de développement effectif à long terme.

La prise en compte des 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 et des formats de ceux-ci tels que conçus à partir de l'université et auxquels les T adhèrent plus ou moins, rôle du milieu de pratique, formes de guidage données aux démarches réflexives, genres de discours privilégiés et modes de validation des topiques renvoyant à des systèmes de normes de pensée ou de *doxas* (SARFATI, 2005).

Cela dit, nous observons en revanche à certains moments des prises de parole et positionnements des EF plus clairement « authentiques ». Par exemple, dans l'extrait qui suit, où EF exprime nettement l'effet des attentes institutionnelles sur ses pratiques en classe.

309. S: sans vous poser la question de **« mais au quotidien comment ça se passe avec ces deux élèves ? »**

310. EF: mais je pense que au quotidien // **je pense que j'aurais réagi totalement différemment là c'est vrai que j'étais dans un truc de stage et que enfin ça m'a beaucoup influencé parce que de manière quotidienne je pense que j'aurais pris le temps et j'aurais réfléchi plus à ça et euh c'est vrai que j'étais pas du tout dans la même dynamique / et ça j'en suis totalement consciente quand j'ai arrêté mon stage**

311. S: hm hm

312. EF: quand j'ai commencé à analyser à faire des choses je me suis rendue compte et je me suis dit **« le jour où je suis dans ma classe c'est sure qu'il y a des choses comme ça que je ferai pas »**

313. S: **alors qu'est-ce qui changerait?**

314. EF: ben déjà on les suit // XX/ ben Deb (en pointant la T) ce qu'on discutait / ben elle est là depuis le début de l'année donc la progression elle la voit / elle connaît les élèves beaucoup mieux que moi qui arrive en début / enfin qui arrive ploum comme ça pour un stage et euh /// et je pense qu'on s'organise euh différemment / que / moi j'arrivais / j'avais XXX **faut que je fasse mes disciplines / faut que j'aie ma planification etcetera** / j'observe deux élèves / enfin j'étais pas dans une démarche / je pense le jour où j'ai une classe / euh j'aurais une élève comme Sara je note des éléments je me dis « il faut que je reprenne ça avec elle » je pensais que j'aurais enfin j'ai toujours noté « ça c'est à reprendre / ça c'est à refaire/ etcetera » **j'vais pas me focaliser par rapport à mon stage qu'est-ce que dois faire par rapport aux attentes institutionnelles que moi j'ai**

Ce constat débouche sur la question suivante : quels éléments de l'interaction et du dispositif permettent de composer avec le discours attendu, d'utiliser les savoirs de référence préorganisant la profession comme des instruments (DAGUZON, 2010) pour réfléchir sur l'action et le sens de l'action, de manière critique, créative, appropriative ?

Précisons pour terminer que nos données empiriques tendent à démontrer que rarement, les discours des stagiaires, écrits ou produits dans les interactions, présentent de manière nette des segments textuels où apparaissent des savoirs professionnels avec les différentes caractéristiques que nous avons délimitées. En réalité, c'est plutôt dans les méandres du discours qu'ils se constituent, avec des reprises, des dérivations, des précisions, des enrichissements. Nombreux sont les textes (écrits ou oraux interactionnels) qui ne présentent pas à proprement parler des « savoirs professionnels formalisés » clairs et délimitables ; mais nombreux sont les discours professionnels comportant des circonstances, des hypothèses, des questionnements, l'expression d'intentions et de préoccupations motivées par le réel des situations vécues, etc. La formalisation, à la suite des analyses effectuées au fil de l'entretien, de ce que seraient les savoirs professionnels fondant les spécificités de l'activité enseignante, devrait constituer un aboutissement. Cet aboutissement, c'est la production d'énoncés qui répondent, même temporairement, à ces questions : de quoi s'agit-il au juste ? Qu'est-ce que les situations analysées nous apprennent à propos de ce qui fait corps de savoirs, non seulement pour notre profession au sens large, mais surtout dans le cours même de nos actions professionnelles ? Pour y arriver, la médiation par des instruments est cruciale. Entre autres, l'usage des savoirs académiques, des prescriptions et autres référentiels par les formateurs peut offrir des cadres de construction fondés sur des réductions conceptuelles du réel (VINATIER, 2009).

La question de recherche devient alors : que deviennent les balises données par les dispositifs et sur quoi débouchent vraiment les interactions T-S-EF ? En quoi ces balises, en dépit de leur rôle de structuration et de contrôle des apprentissages effectués par les stagiaires, et même si les entretiens poursuivent nécessairement une fonction d'évaluation, sont-elles, peu ou prou, utilisées comme des instruments de développement de la pensée et de l'action professionnelle, donnant corps et forme aux savoirs qu'elles impliquent ?

Bibliographie

- BECKERS J. *Compétences et identité professionnelle*. Bruxelles : De Boeck, 2007.
- BERRENDONNER A. *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris : Minuit, 1981.
- BRONCKART J.-P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1996.
- BUYSSE A. Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2009, n° 3, pp. 585-602.
- BUYSSE A. & VANHULLE S. Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions Vives*, 2009, vol. 5, n° 11, pp. 225-242.
- CHALIÈS S., BERTONE S., FLAVIER E. & DURAND M. Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 2008, n° 24, pp. 550-563.
- CHALIÈS S., CARTAUT S., ESCALIÉ G. & DURAND M. L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 2009, n° 61, pp. 85-129.
- CULLIOLI A. Sur le concept de notion. *Bulletin de linguistique appliquée et générale*, 1981, n° 8, pp. 62-79.
- DAGUZON M. *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal, 2010.
- FENSTERMACHER G. D. The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 1994, n° 20, pp. 3-56.
- FILLIETTAZ L., DE SAINT-GEORGES I. & DUC B. « Vos mains sont intelligentes! ». Interactions en formation professionnelle initiale. *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, 2008, n° 117.
- GRIZE J.-B. *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF, 1996.
- GRIZE J.-B. *Logique et langage*. Paris : OPHRYS, 1997.

- HENNISSSEN P., CRASBORN F., BROUWER N., KORTHAGEN F. & BERGEN T. Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 2008, n° 3, pp. 168-186.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. *L'énonciation*. Paris : Colin, 1999.
- MEHRAN F., RONVEAUX C. & VANHULLE S. *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck, 2007.
- MONDADA L. *Chercheur en interaction*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 2005.
- RIA L., SÈVE C., THEUREAU J., SAURY J. & DURAND M. Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 2003, vol. 29, n° 3, pp. 219-233.
- RIOPEL M.-C. *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : Presses de l'Université de Laval, 2006.
- SARFATI G.-E. *Précis de pragmatique*. Paris : Colin, 2007.
- SCHEPENS A., AELTERMAN A. & VAN KEER H. Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 2007, n° 23, pp. 457-472.
- SCHÜTZ A. *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Kincksieck, 1987.
- TILLEMA H. & ORLAND-BARAK L. Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction*, 2006, n° 16, pp. 592-608.
- TOTCHILOVA-GALLOIS E. & LÉVÊQUE M. La fonction du mentoring dans les structures éducatives, sportives et professionnelles. *Éducation permanente*, 2002, n° 153, pp. 155-156.
- VANHULLE S. Dire les savoirs professionnels : savoir de références et logiques d'action. In : HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY B. (Ed.). *Savoir en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck, 2009 (a), pp. 245-264.
- VANHULLE S. Savoirs professionnels et construction discursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, VALS-ASLA, 2009 (b), n° 90, pp. 167-188.
- VANHULLE S. *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Berne : Peter Lang, 2009 (c).

- VANHULLE S., BALSLEV K. & TOMINSKA E. Une approche discursive de la reconnaissance en situation d'évaluation de stages. In : DE KETELE J.-M. & JORRO A. *Reconnaissance de la professionnalité émergente*. Bruxelles : De Boeck (sous presse, 2011).
- VINATIER I. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- WODAK R. & MEYER M. *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres : Sage, 2009.
- WOOD E. & BENNETT N. Changing theories, changing practice : exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 2000, vol. 16, n° 5-6, pp. 635-647.

“The day that I will be in my class, things will be different.” Interviews in placements and the construction of professional knowledge

Abstract: This article deals with pre-service teachers' professional learning processes, and focuses on the emergence of formal professionalisation. It presents the epistemological foundations, theoretical frameworks, and the methodological tools used by the TALEs research group. Further, the article presents the methodological framework applied to examples of interactions. The contributions of grey areas of methodological tools are identified. To finish and to start exploratory research, we raise several questions and present research perspectives.

Keywords: Initial Teacher Education and Training. Internship. Professional Knowledge. Interviews in Placements.

«El día en que esté en mi clase, será diferente». Entrevistas de prácticas y construcción de saberes profesionales

Resumen : Esta contribución aborda la emergencia de los saberes profesionales en las entrevistas de prácticas, en tanto que situaciones formales de profesionalización. Primeramente, se exponen los fundamentos epistemológicos y los marcos de análisis movilizados por el grupo de investigación TALEs en sus investigaciones, que apuntan a comprender los procesos de construcción de saberes profesionales. Posteriormente, se presenta el marco metodológico. Asimismo, se señalan los aportes y determinados aspectos poco claros de las herramientas metodológicas. Para concluir, y a partir de una investigación de carácter exploratorio, discutimos algunas cuestiones y presentamos futuras perspectivas de investigación.

Palabras claves : Formación inicial a la Enseñanza. Periodo de Prácticas. Saberes profesionales. Entrevistas de Prácticas.

Kristine BALSLEV, Edyta TOMINSKA et Sabine VANHULLE. «*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*, Processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui, vol. 44, n° 2, 2011, pp. 85-102. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-08-9.