HAL
open science

Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation

Kristine Balslev, Sabine Vanhulle, Edyta Tominska

To cite this version:

Kristine Balslev, Sabine Vanhulle, Edyta Tominska. Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00534603

HAL Id: hal-00534603

https://hal.science/hal-00534603

Submitted on 10 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation

BALSLEV Kristine, VANHULLE Sabine, TOMINSKA Edyta
Université de Genève, FPSE,TALES (Théorie, action, langage, savoirs)

1. La construction de savoirs professionnels chez des enseignants en formation initiale

La présente contribution concerne la construction de *savoirs professionnels* (Vanhulle, 2009a ; 2009b ; 2009c ; Vanhulle, Balslev & Tominska, sous presse) chez de futurs enseignants en formation initiale et s'inscrit dans l'axe 3 du colloque. Elle émane d'une recherche en cours visant à étudier les savoirs professionnels construits par des enseignants en formation et l'émergence de ces savoirs. Les interactions prenant place dans des entretiens de stage impliquant un tuteur, un superviseur universitaire et un enseignant en formation constituent le principal matériau d'analyse de cette recherche. Par savoirs professionnels nous entendons des savoirs fondateurs de l'activité enseignante. Ils ne se limitent pas à des « savoirs pratiques » déterminés par des règles d'action définies. Nous les définissons comme des *énoncés* que les étudiants formalisent dans des discours valides au regard des *savoirs de référence* liés aux attentes sociales, académiques et institutionnelles, et qu'ils investissent de sens en lien avec leurs *expériences* de stages à travers des démarches réflexives et conceptuelles.
Les questions qui animent cette contribution sont les suivantes : Quelles composantes du savoir identifie-t-on dans les énoncés de l'enseignant en formation et ses formateurs lors des entretiens de stage ? A quels savoirs se réfère l'enseignant en formation pour parler de son agir ? Comment tracer la construction de savoirs professionnels ? Quelle *zone de compréhension commune* est co-construite par les interactants ?
Répondre à ces questions implique en premier lieu d'identifier des « savoirs », autrement dit, de repérer ce qui, dans les énoncés se réfèrent à des savoirs, (académiques, issus de la pratique, institutionnels, d'expérience). En second lieu, d'étudier la manière dont les acteurs activent et se positionnent par rapport à ces savoirs ; puis d'identifier comment les objets de savoirs et la manière dont les interactants s'y réfèrent se transforment au cours des interactions. Il s'agit aussi de repérer comment les interactants se positionnent les uns par rapport aux autres et comment leurs significations se rencontrent et créent une zone de compréhension commune.
La contribution commence par décrire les caractéristiques des entretiens de stage et montrer en quoi ils sont propices à la construction de savoirs professionnels ; ensuite, elle aborde la question des savoirs de la profession enseignante et les apports des sciences du langage pour étudier la construction de savoirs professionnels dans des discours-en-interaction (Kerbrat-Orrechioni, 2005). Ensuite nos outils méthodologiques et quelques résultats de recherche seront présentés.

2. Les entretiens de stage : interagir pour construire des savoirs professionnels

La formation initiale à l'enseignement à l'université de Genève consiste à former des enseignants ayant à la fois une culture scientifique de base en sciences humaines et sociales dans les domaines touchant à l'éducation ainsi que des compétences orientées vers l'analyse de situations éducatives complexes, l'intervention et la recherche en éducation (selon un référentiel de compétences). La formation se répartit en cinq grands domaines : didactiques des disciplines ; approches transversales (évaluation, processus d'apprentissage, gestion de classe, métier d'élève, relation famille-école, phénomènes interculturels, etc.) ; outils et méthodes de recherche (formation à la recherche); savoirs, savoir-faire et développement de la personne ; et, enfin, des stages en responsabilité accompagnés d'un séminaire. Ces stages ont lieu en dernière année de formation, sont évalués de manière formative et certificative dans des entretiens impliquant l'enseignant en formation (EF), le superviseur universitaire (S) et l'enseignant accueillant l'EF dans sa classe, ici nommé « tuteur » (T). Ce sont ces entretiens triadiques qui sont au cœur de la recherche relatée ici.
Ces entretiens s'appuient sur une grille et un dossier de stage préparé par l'EF. Des consignes pour la préparation de ces entretiens sont formulées pour les étudiants par les concepteurs du dispositif de formation. Les caractéristiques de ces entretiens les rendent particulièrement propices pour l'étude de la construction de savoirs professionnels. En effet, la présence d'un représentant du terrain professionnel (le T) et un représentant du monde universitaire (le S) ; les contenus que la grille implique d'aborder ; ainsi que les consignes destinées aux étudiants devraient favoriser la mise en discours de savoirs professionnels.
Nous considérons l'interaction comme un système et non comme une interaction entre deux entités indépendantes (Markovà, 1997). Elle est donc perçue comme une coconstruction entre plusieurs partenaires. Par conséquent, et dans le cas de l'analyse des entretiens de stage, nous ne pouvons extraire ce que dit le stagiaire des énoncés de ses formateurs mais seulement considérer ses énoncés comme le fruit d'une coconstruction à deux ou à trois. Par ailleurs, nous essayons de tenir compte de l'aspect dynamique des interactions et du fait que tout en prenant place dans un contexte elles participent à modifier ce dernier (Grossen, 2001).
Les interactions se déroulant dans le cadre de ces entretiens peuvent être qualifiés de didactiques, selon la définition de Halté (1995), puisque ce sont des interactions langagières qui sont orientées par la visée d'un apprentissage. Toutefois, elles se différencient des interactions en classe ordinaire qui visent, en principe, à transmettre des savoirs formels : il s'agit ici d'amener l'étudiant à élaborer un discours réflexif sur sa pratique en lui demandant notamment de se référer à des savoirs issus de sa formation académique et en centrant son discours sur une problématique choisie par ce dernier.

3. Savoirs de la profession enseignante

Dans la littérature, il existe de nombreuses conceptions des savoirs qui préorganisent la profession, allant d'une conception formelle à une vision beaucoup

plus personnelle et contextualisée du savoir. Les travaux suivants illustrent ces différentes conceptions : (a) selon, entre autres, Hofstetter et Schneuwly (2009) et Rey (2006), la formation à l'enseignement propose des savoirs *à* enseigner et *pour* enseigner issus de recherches scientifiques, dépersonnalisées, théorisées et didactisées ; (b) Bromme et Tillemma (1995) évoquent des savoirs professionnels qui naissent de la fusion entre l'expérience et la théorie et servant l'action. Ces savoirs peuvent prendre la forme d'images, de métaphores ou de croyances ; (c) Kessels et Korthagen (1996), parlent d'un savoir-*phronesis* (opposé à *épistémé*) prenant la forme de « sagesse pratique » (*practical wisdom*) permettant de comprendre des cas concrets et complexes et des situations ambiguës ; (d) selon Cochran-Smith & Lytle (1999), c'est un savoir *de* la pratique (*knowledge-of-practice*) produit par les enseignants eux-mêmes endossant des postures de chercheurs qui améliorera les pratiques enseignantes ; enfin, (e) pour Raisky (1993), les savoirs professionnels ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques et de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité (p.118-119).

Quoiqu'il en soit, les savoirs professionnels délimitent et formalisent les spécificités de l'agir enseignant. Ils se façonnent dès la formation initiale, dans l'alternance entre les cours et les pratiques de terrain. D'une part, leur élaboration résulte de l'appropriation d'offres multiples de savoirs externes qui préorganisent la profession : savoirs de référence offerts par la formation académique et issus de la recherche ; prescriptions et orientations institutionnelles ; pratiques transmises 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 stage, tout en étant dépendante de ses projets, croyances et conceptions préalables. C'est à travers des démarches réflexives soutenues et la mise en discours que des éléments divers issus de ces sources de savoirs peuvent s'intégrer dans une culture professionnelle valide au regard des attentes de la profession et de l'institution formative. Cette constitution de savoirs professionnels propres à la culture du métier dépasse tout clivage entre la théorie et la pratique, en intégrant dans un ensemble cohérent des savoirs scientifiques et des savoirs émergeant de l'action réfléchie et analysée. Une telle intégration relève de pratiques langagières : acquisition du vocabulaire de la profession, verbalisation de ses modes de fonctionnement, valeurs et finalités. Un tel processus d'élaboration s'inscrit dans la durée d'une trajectoire de développement professionnel. Il est subjectif et propre à l'enseignant en formation, en même temps que socialement marqué par des attentes sociales. Pour les novices, cela implique un apprentissage particulièrement complexe qui nécessite un solide accompagnement de la part de ses tuteurs[1] (T) et superviseurs de stages[2] (S), ainsi que des dispositifs de formation académique adéquats.

Ici, nous cherchons à cerner les savoirs auxquels se réfèrent les interactants et considérons quatre catégories de savoirs : *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 issus de la pratique*, issus des enseignants qui accueillent les stagiaires dans leurs classes ; *savoirs*

[1] Les tuteurs (T) sont les enseignants accueillant des stagiaires dans les classes.
[2] Les superviseurs sont les représentants de l'Université supervisant les enseignants en formation.

associés aux expériences en propre, imprégnés de valeurs et de croyances forgées dans l'histoire familiale, scolaire, sociale, et dans le contact avec des contextes et des situations particulières de travail.

4. Apports des sciences du langage pour analyser les entretiens de stage

Les sciences du langage apportent des éléments pour mieux saisir le fonctionnement et les caractéristiques du discours-en-interaction (Kerbrat-Orrechioni, 2005 ; Mondada, 2005) ; les possibles effets de l'aspect multimodal du discours-en-interaction (Mondada, 2004 ; de Saint-Georges, 2008a) ; les rapports de places et les négociations qui se déroulent dans les interactions (Kerbrat-Orrechioni, 2005) ; les trajectoires d'apprentissage (de Saint-Georges, 2008b) ; les trajectoires des objets de savoir (Mondada, 2005) ; les contrats de communication (Charaudeau, 1995) et les processus d'élaboration d'une intersubjectivité (Grize, 1996, 1997).
Nous distinguons deux types de travaux : ceux des linguistes portant sur l'éducation ou la formation, et ceux des chercheurs en éducation et en formation qui recourent à des méthodes de la linguistique (Rex, Steadman & Graciano, 2006). Ou, dit autrement : ceux qui ont comme objet même le langage, expliquant ou décrivant le fonctionnement, les caractéristiques et les enjeux du discours-en-interaction (e.a. Charaudeau, 1995 ; Kerbrat-Orrechioni, 2005 ; Mondada, 2005) ; et ceux qui ont comme objet la construction de savoirs ou l'apprentissage et qui analysent le langage pour y saisir des traces de construction de savoirs, d'apprentissage, de coconstruction du savoir ou de significations partagées (Grize, 1996, 1997 ; Mercer, 2000), de circulation des savoirs ou des trajectoires identitaires (Filliettaz et al., 2008), des processus d'enseignement-apprentissage (Mercer, 2000).
Ce deuxième type de travaux plaide pour une linguistique appliquée au service d'une meilleure compréhension des dynamiques de formation professionnelle, entre autres parce qu'elle associe l'analyse des pratiques discursives ancrées dans des démarches réflexives partagées par des acteurs, à l'analyse de la constitution des objets mêmes du travail. Ces objets ne correspondent pas à la simple adaptation des formés à des injonctions et à des prescriptions, mais à une appropriation que le langage vient médiatiser (Vygotski, 1934/1997). L'appropriation des savoirs peut être étudiée notamment par un repérage des procédés de mise en texte à l'intérieur de mondes discursifs, qui impliquent notamment l'usage de modalisations et autres procédés énonciatifs (Bronckart, 1996). La configuration de savoirs professionnels dans les discours-en-interaction mais aussi dans l'écriture individuelle, peut être traitée sous l'angle des formes d'argumentation qui alimentent tout processus intersubjectif, notamment en recourant à l'idée de schématisation conçue par Grize (1996, 1997). De tels apports des sciences du langage constituent des outils conceptuels et méthodologiques importants pour saisir les liens qui relient savoirs, langage et agir dans les discours en formation. Leur visée pragmatique permet notamment de cerner par des méthodes d'analyse de ces discours, les rapports entre processus sociaux et individuels dans la construction des savoirs et des identités professionnelles.
C'est dans cette perspective que se situe la présente contribution.

5. Cadre méthodologique

Fondées sur les transcriptions des données filmées de deux entretiens tripartites (formatif puis certificatif), nos analyses combinent deux axes complémentaires. Le premier axe concerne les dynamiques interactionnelles et recourt à une approche microgénétique située (Balslev, 2007 ; Balslev & Saada-Robert, 2007) et linguistique. Le second axe concerne l'analyse à grain fin des énoncés produits.

1) L'analyse microgénétique permet d'identifier des séquences spécifiques comportant : des cadres de référence dans lesquels des savoirs professionnels se configurent ; des postures endossées par les interlocuteurs au fil de l'entretien (symétries, dissymétries, rôles d'initiateurs proposant des pistes, contenus de travail, modes de fonctionnement, etc.) et les modes de communication associés à ces postures; des moments d'établissement de zones de compréhension commune.

Le découpage en séquences révèle trois éléments interdépendants : l'action conjointe de mise en discours au fil des tours de parole, la séquentialité et la temporalité (Mondada, 2004). Temporellement, l'interaction « projette vers la suite une série de contraintes – posant et reposant la question what's next ? (Schlegoff & Sacks, 1973) » (Mondada, 2004). Séquentiellement, elle implique un double mouvement, prospectif et rétrospectif, par lequel les énoncés s'enchainent, se précisent et se refaçonnent. Au fil des tours de parole des locuteurs, s'accomplit collectivement un assemblage « incorporant réflexivement les conduites de ses co-participants, lisible et interprétable online par eux » (Mondada, id.). Cet assemblage mobilise des ressources multimodales (de Saint-Georges, 2008) : verbales mais aussi non verbales. Nous retiendrons ici les aspects non verbaux de (co) pointage (Mondada, 2004) et le cas échéant des aspects gestuels.

2) Ensuite, les analyses se focalisent sur les énoncés produits progressivement pour repérer les savoirs professionnels qui se configurent dans les échanges. Elles prennent en compte les segments de discours (narrer/ exposer ; autonome/ impliqué), les marquages situationnels, contextuels et référentiels dans la réélaboration thématique des objets et les formes énonciatives reflétant le rapport du sujet à ces objets - modalisations notamment, reliées aux mondes représentés des lois, normes, appréciations, valeurs, etc. Elles s'attachent aux aspects de schématisation à travers lesquels les énoncés du sujet organisent chronologiquement et logiquement sa représentation de l'agir professionnel à travers des effets de cohérence.

Par ailleurs, afin d'identifier les savoirs auxquels pourraient se référer les interactants ainsi que les potentialités de la situation, une analyse a priori est menée. Cette analyse se fonde sur les documents institutionnels et académiques (comme le plan d'études ; la grille d'entretien ; etc.).

6. Résultats

6.1 Analyse a priori

La visée évaluative des entretiens participe à instaurer un rapport asymétrique entre les interactants : le T et le S ont un certain pouvoir sur l'EF puisqu'à la fin du deuxième entretien, ils vont lui accorder une note basée sur ses actions lors du stage, son dossier et son discours lors de l'entretien. Il ne s'agit toutefois pas de la

même asymétrie que celle que l'on trouve dans des interactions didactiques en milieu scolaire : les trois acteurs disposent de la même grille d'analyse, l'EF a, en principe, une idée précise d'où veulent l'emmener le T et le S et a la possibilité de préparer l'entretien.
La grille d'entretien comporte plusieurs catégories : gestion de la classe, organisation de la vie quotidienne ; mise en œuvre de l'enseignement dans la classe ; développement des relations avec l'ensemble des partenaires ; implications et attitudes personnelles, sens des responsabilités ; mise en œuvre de l'enseignement dans la classe pour les objets d'enseignement retenus ; mise en pratique d'une ou plusieurs démarches d'évaluation. Dans le dossier que l'EF prépare pour l'entretien certificatif, celui-ci fait le choix d'une problématique (comme l'évolution de l'enseignement et/ou des élèves, la planification/réalisation des activités ; l'évaluation, etc.) et la commente en regard de son stage. Cette grille préfigure l'entretien puisqu'elle annonce les thématiques qui vont être abordées. Pour la présente communication, nous avons résumé ces contenus à : conduite de l'enseignement ; observation-évaluation des élèves ; conception de l'enseignement ; implications et attitudes personnelles ; savoirs à enseigner.
Les consignes formulées pour les étudiants pour la préparation de ces entretiens sont les suivantes : présenter et expliciter la problématique retenue et l'illustrer à partir de pièces du dossier ; analyser l'évolution de l'enseignement et celle des élèves ; mettre en perspective l'analyse effectuée et vue de la pratique à venir ; mettre en évidence une mobilisation de la théorie.

6.2 Découpage en séquences

Les tableaux 1 et 2 résument les deux entretiens et sont divisés en quatre colonnes. La première colonne indique les numéros de séquences et le défilement temporel (en minutes) ; les trois colonnes suivantes indiquent, pour chacun des acteurs (EF, T ou S) le contenu de la séquence et les savoirs de référence identifiés dans celle-ci ; la dernière colonne indique les places et rapports de place entre les acteurs et donne des indications sur l'articulation entre les significations des interactants. Le tableau 1 concerne l'entretien formatif et le tableau 2 concerne l'entretien certificatif.

Codages :
ETF : entretien triadique formatif
ETC : entretien triadique certificatif
Acc. : acceptation (quand l'acteur est en posture passive d'acceptation)
CS : contrat de stage
E : enseignement
SA : savoir académique
SI : savoir institutionnel
SP : savoir issu de la pratique
SE : savoir d'expérience

Tableau 1 – Découpage en séquences de l'entretien triadique formatif

Séquences & minutes	***EF***	***T***	***S***	***Places et rapports de places & patterns***
1 (1-32) min. 0-5	*Acc.*	*Acc.*	***CS et de l'ETF – SI***	*S>T et EF* *Imposit° de significat°*
2 (33-55) min. 5-10	***CS et contrat de l'ETF*** ***Conduite de l'E – SI, SA***	***Conduite de l'E – SI, SP***	***CS et de l'ETF*** ***Concept° de l'E – SA***	*EF<S* *EF=T* *Juxtapost° de significat°*
3 (56-99) min. 10-14	***Conduite de l'E – SE*** ***Observat°-évaluat° des***	***Conduite de l'E – SE***	***Concept° de l'E – SA*** ***Observat°-évaluat° des élèves***	*EF<S* *EF=T*

	élèves		***Conduite de l'E – SE***	*Juxtaposit° de signficat°* *Significat° conjointes en construct°*
4 (100-185 min. 14-20	***Conduite et concept° de l'E – SE, SA*** ***Observat°-évaluat° des élèves***	***Conception de l'E*** ***Observat°-évaluat° des élèves – SE, SP***	***Concept° de l'E – SE, SP, SA*** ***Observat°-évaluat° des élèves***	*EF = T = S* *Juxtaposition des significat°s et accès aux significat°s*
5 (186-240) min. 20-24	***Observat°-évaluat° des élèves – SE*** ***Conduite de l'E***	***Observat°-évaluat° des élèves –SE, SA, SP***	***Observat°-évaluat° des élèves***	*EF = T = S* *Accès aux significat°s significat°s conjointes en construct°*
6 (241-273a) min. 24-27	***Conduite de l'E – SI***	***Conduite de l'E*** ***CS et de l'ETF – SI***	***Conduite de l'E*** ***CS et de l'ETF –SI***	*EF<S* *EF = T* *Significat°s conjointes en construct°*
7 (273b-336a) min. 28-35	***Conduite de l'E – SE, SA*** ***Observat°-évaluat° des élèves*** ***CS*** ***Concept° de l'E***	***Observat°-évaluat° des élèves : SE, SP, SA***	***Observat°-évaluat° des élèves*** ***Conduite de l'E – SI, SP, SE***	*EF = T = S* *Significat°s conjointes en construct°*
8 (336b-416a) min. 35-41	***Concept° de l'E – SE, SP, SA*** ***Conduite de l'E – SI, SA***	***CS*** ***Conduite de l'E – S***	***Conduite de l'E – SA*** ***Concept° de l'E – SA*** ***Savoirs à enseigner***	*EF = T = S* *Significat°s conjointes en construct°*
9 (416b-460) min. 42-44	***Conduite de l'E –SE***	***Implications et attitudes personnelles – SP*** ***Conduite de l'E – SA, SE***	***Implications et attitudes personnelles***	*T = S > EF* *significat°s conjointes*
10 (461-549) min. 45-51	***Conduite de l'E*** ***Implications et attitudes personnelles –SP, SI, SE***	***Implications et attitudes personnelles – SE***	***Implications et attitudes personnelles***	*T = S > EF* *significat°s conjointes*
11 (550-593) min. 51-55	***Concept° de l'E*** ***Conduite de l'E – SA,SE*** ***CS***	***Conduite de l'E***	***Concept° de l'E*** ***CS***	*T = S > EF* *significat°s conjointes*
12 (594-635a) min. 56-60	***Conduite de l'E – SE*** ***Observat°-évaluat° des élèves***	***Conduite de l'E – SP***	***Conduite de l'E*** ***Observat°-évaluat° des élèves***	*T = S > EF* *significat°s conjointes*
13 (635b-677a) min. 60-62	***Observat°-évaluat° des élèves – SE, SA*** ***Conception de l'E*** ***Conduite de l'E – SE***		***Concept° de l'E*** ***Observat°-évaluat° des élèves – SA, SP***	*EF = S* *Accès aux significat°s de S* *Significat°s conjointes*
14 (677b-699) min. 62-63	***CS***	***CS – SE***	***CS***	*Significat°s conjointes*
15 (700-753) min. 63-67	***CS*** ***Conduite et conception de l'E***	***CS***	***CS – SE*** ***Conduite et conception de l'E***	*S>T, EF* *Significat°s conjointes*

Dans le tableau 1, nous pouvons voir que l'ensemble des thématiques sont abordées et contenus dans les énoncés des trois acteurs : contrat de stage (CS) ; contrat de l'entretien (C ETF) ; conduite de l'enseignement (conduite de l'E) ; conception de l'enseignement (concept° de l'E); observation et évaluation des élèves ; implications et attitudes personnelles. La thématique « savoirs à enseigner » se repère, elle, uniquement dans le discours de la superviseure universitaire. Notons aussi que dans les deux premières séquences, S se réfère à la conception de l'enseignement, alors que la T et l'EF traitent de la conduite de l'enseignement.

Les interactants se réfèrent aux quatre catégories de savoirs (académiques, institutionnels, issu de la pratique, d'expérience). L'EF se réfère surtout à des savoirs d'expérience et des savoirs académiques ; la T se réfère surtout à des savoirs

d'expérience et issu de la pratique ; la S de par son rôle, se réfère surtout à des savoirs académiques.

Tableau 2 – Découpage en séquences de l'entretien triadique certificatif

Séquences & minutes	**EF**	**T**	**S**	***Places et rapports de places & patterns***
1 (1-11a) *min. 0-2*	*Acc.*	*Acc.*	**CS – SI**	S>T et EF Significat°s disjointes Imposit° de significat°s
2 (11b-13) *min. 2-7*	**Concept° de l'E – SA, SI, SE**	*Acc.*	*Acc.*	S > EF Significat°s conjointes Accès aux significat°s
3 (14-30a) *min. 8-9*	**CS**	*Acc.*	**CS - SI** **Concept° de l'E**	S > EF Significat°s disjointes Imposit° de significat°s
4 (30b-45) *min. 10-12*	**CS – SE, SA, SI**	*Acc.*	**Contrat de l'ETC – SI, SA**	S > EF Juxtaposition de significat°s Accès aux significat°s
5 (46-58) *mn. 13-14*	**Conduite de l'E – SE, SI**	*Acc.*	**Contrat de l'ETC et de stage – SI**	S > EF Significat°s conjointes en construct°
6 (59-93) *min. 15-19*	**Concept° de l'E – SE** **Conduite de l'E – SP, SE**	*Acc.*	**Concept° de l'E – SA, SI**	S = EF Significat°s conjointes en construct°
7 (94-143) *min. 20-24*	**Concept° de l'E – SA** **Conduite de l'E – SE, SP**	**Concept° de l'E – SE** **Observat°- évaluat° des élèves** **CS**	**Concept° de l'E – SA** **CS** **Conduite de l'E**	EF = T = S Significat°s conjointes en construct°
8 (144-185a) *min. 25-28*	**Concept° de l'E – SE, SA** **Conduite de l'E**	*Acc.*	**Concept° de l'E – SA**	EF<S Juxtaposit° de significat°s
9 (185b-225) *min. 29-31*	**Observat°-évaluat° des élèves – S, SE** **Conduite de l'E – SE** **Concept° de l'E**	*Acc.*	**Observat°-évaluat° des élèves** **CS** **Conduite de l'E – SI**	EF = S Accès aux significat°s
10 (226-248) *min. 32-34*	**Observat°-évaluat° des élèves – SA** **Conduite de l'E – SE** **Contrat de l'ETC**	*Acc.*	**CS** **Observat°-évaluat° des élèves** **Concept° de l'E – SA**	EF<S Juxtaposit° de significat°s Imposit° de significat°s
11 (249-262a) *min. 34-36*	**Observat°-évaluat° des élèves**	*Acc.*	**Observat°-évaluat° des élèves** **CS**	EF<S Juxtaposit° de significat°s Accès aux significat°s
12 (262b-340a) *min. 37-43*	**CS** **Conduite de l'E** **Concept° de l'E** **Observat°-évaluat° des élèves – SE, SA, SI, SP**	**Concept° et conduite de l'E – SE** **CS**	**Observat°-évaluat° des élèves – SP** **Concept° de l'E** **CS** **Conduite de l'E**	EF=S=T Significat°s conjointes en construct° Accès aux significat°s
13 (340b-357a) *min. 44-45*	**Conduite et concept° de l'E**	*Acc.*	*Invite T à faire une évaluat° de l'ensemble du stage*	EF=S=T Significat°s conjointes
14 (357b-409) *min. 46-50*	**CS – SI** **Concept° de l'E – SP, S, SE**	**CS et de l'ETC** *Evalue de manière certificative l'ensemble du stage* **Concept° de l'E – SE**	**Concept° de l'E**	EF=S=T Significat°s conjointes en construct°
15 (410-444) *min. 51-53*	**Conduite de l'E – S** *Acc.*	**CS**	**Concept° de l'E – SP, SA** *Interpelle T pour continuer évaluat° de l'ensemble du stage*	EF> S et T Significat°s conjointes en construct°
16 (445-513) *min. 54-58*	**Observat°-évaluat° des élèves**	*Acc.*	**Observat°-évaluat° des élèves**	Significat°s conjointes

Dans cet entretien, toutes les thématiques mis à part les savoirs à enseigner sont abordées. Une différence importante de rôles entre les deux formatrices est relevée: la T parle peu et accepte ce que disent les deux autres.
Dans cet entretien les savoirs auxquels se réfèrent les interactants changent d'une personne à l'autre : l'EF se réfère aux quatre catégories de savoirs ; la T uniquement aux savoirs d'expérience ; la S ne se réfère pas à des savoirs pratiques.
Ce résultat laisse penser que l'entretien cerficatif amplifie les rôles de chacun : la T se réfère uniquement à l'expérience ; l'EF se réfère à toutes les catégories de savoirs, comme le contrat de l'entretien l'exige, et la S ne se réfère pas du tout aux savoirs issus de la pratique.

Deux séquences portant sur la question de la différenciation
Pour le compte de cette contribution, nous avons choisi de montrer quelques éléments de l'analyse des séquences 3 et 4 de l'entretien formatif. Dans les deux séquences, les acteurs interagissent essentiellement à propos de « la différenciation », sujet qui constitue la problématique choisie par l'EF et qui est traitée dans sept séquences au cours de cet entretien (voir lignes grisées dans le tableau 1).

Séquence 3 (tours de parole 56-99)
S: (…) comment vous avez fait pour gérer les différences des enfants **comment vous avez fait pour gérer les deux degrés**[3] comment ?
EF: donc par exemple dans la bande numérique j'ai lancé l'activité on a fait d'abord au tableau on a montré etc. (pointe le tableau qui est hors du champ de la caméra) après j'ai lancé les activités de deux cotés mais après je me suis rendue compte que les 2E ont fini donc ils sont venus aider les 1E donc euh je me suis retrouvé avec des élèves enfin que rien enfin qui font rien
S: quand vous proposiez la même activité pour les deux degrés
EF: oui
(…)
S: puis **comment vous différenciez** alors
EF: ben ce matin par exemple ils étaient tous à table donc j'ai différencié au niveau de nombre par exemple avec les les 2E j'ai mis j'ai mis quatre assiettes (…) et j'ai vu que c'est trop facile donc j'ai augmenté le nombre et puis avec 1E j'ai commencé juste à trois// et après j'ai différencié à ce niveau-là
S: d'accord
(…)
S: donc vous avez différencié par rapport au degré et comment vous faisiez quand un élève réalisait rapidement ce que vous lui proposiez et puis il faisait et puis un élève qui était plus long
EF: enfin je faisais enfin comme on a séparé les 1E et les 2E (…) je trouve que c'est obligé comme ça enfin (regarde T) il y a pas eu vraiment de oui du moment où ils ont compris comment il fallait faire évidemment oui ça va plus rapidement mais de manière générale j'ai pas vraiment eu un sentiment qu'il y a un entre les deux les 2 et les 1 parce que là (pointe l'endroit dans la classe où avait lieu l'activité) je les ai séparés à la table pour adapter l'activité aux 2E
S: hmm
EF: de manière générale ils font tous la même activité
S: hmm d'accord (à T) vous voulez réagir?
T: (à S) alors tu parles de ce matin (à S) rien n'est prévu enfin
(…)

[3] Le stage a lieu dans une classe à deux degrés

T: mais là par exemple (elle prend une des feuilles de S en face) elle a du faire toute seule on a fait en classe entière pour s'assurer ça je n'ai jamais fait cette activité bon un petit peu différente et on s'était rendu compte que ils ont tout de suite compris mais la première enfantine elle a du reprendre elle a repris avec une élève qui a absolument pas compris (…) et là on a vu la différence entre 1E et 2E pour qui c'était instant ils savaient la sixième la deuxième ils savaient d'où on partait tandis que les premiers E d'où on part c'était pas du tout clair pas du tout acquis (…) voilà et là du coup elle a du reprendre aussi après surtout
EF: hmm
(…)
S: hmm// (à EF) et comment vous vous êtes rendue compte sur le moment comment elle explique
EF: oui oui
S: que les 2E ont compris tout de suite¤0:13:06
EF: ça on se rend vite compte enfin
S: comme vous avez dit que c'était assez homogène et vous vous êtes rendue compte que il y avait pas un grand écart
EF: mais par exemple entre les 1E et les 2E dans la bande numérique par exemple /enfin les 2E ils ont vite fini donc j'ai tout de suite dit alors venez aider les 1E (gestes de déplacement accompagne la parole) mais en faite ce matin on a séparé
(…)

Séquence 4 (TP 100-185)
(…)
S: des enfants comment ils ont procédé comment ils ont fait ce qu'ils ont dit
EF: (elle cherche tjs) par exemple le premier exercice je cherche les choses en 2E et en 1E donc il y avait cinq cerceaux donc l'idée c'était des coller les uns aux autres
(…)
EF: (montre sur une fiche-support comment était constitué le matériel) donc ils avaient des cercles pour construire le corps et dix bâtons pour les pattes et les gommettes pour les pieds
S: d'accord
EF: et puis au fur et à mesure je disais à un élève tu peux aller me chercher un cerceau et puis à chacun j'ai demandé est-ce que vous êtes d'accord (regarde T pour confirmation) est-ce que vous êtes d'accord de faire comme ça
T: hmm
(…)
T: **le but de cet atelier c'était à ce que chacun aie 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 faite/ et puis s'ils veulent on s'arrête ou on continue**
EF: oui ou on continue et **là (elle regarde encore les premiers dessins) au niveau des différences qu'est-ce que vous avez observé ?**
T: **c'était intéressant cette discussion quand ils avaient tous les dessins**

(…)
S: EF: (elle sort une affiche)
T: **parce que on part du principe qu'ils ont tous la même chenille mais on se rend compte ben que ben ils n'ont pas tous dessiné pareil/ qu'il y a plein différents donc c'est assez intéressant**
EF: (elle montre l'affiche en rouleau à S) **je vais vous montrer**
S: volontiers oui
(…)
S: et puis votre objectif par rapport à ce premier dessin c'était de voir qu'est-ce qu'il restait au niveau de la mémoire?
EF**: c'était surtout pour voir si on a tous dessiné la même chose/ et puis pas du tout/ chacun avait une chenille différente**

S: ok
(…)
T: et puis c'est vraiment intéressant parce que il en a qui ne regardent pas du tout qui ont leur image (geste tournant d'un côté de la tête)/ qui ne travaillent pas du tout par rapport à ce qu'ils ont dans les mains si ce n'est en se rendant compte que c'est en décalage par rapport à c'qu'ils ont imaginés à ce qu'ils doivent faire donc c'est assez intéressant cet exercice là
EF: hmm
S: **et là vous avez pu observer les différences ce coup-ci ?**
(…)
EF: **hmm oui ben ils y en avaient qui ne l'utilisaient pas il y en a qui le tenait comme ça (met un de dessins devant ses yeux)**

Dans la séquence 3, la FU commence par demander, à propos d'une activité que l'EF a décrit, « comment vous avez fait pour gérer les deux degrés ? ». L'EF répond en faisant une description au passé composé (« j'ai lancé l'activité… je me suis retrouvée avec des élèves qui font rien.. »), elle relate sans aller plus loin dans l'analyse de son agir. Un peu plus loin la S reformule sa question « puis comment vous différenciez alors » ? Cette reformulation se répète à plusieurs reprises. Au début de la séquence, c'est la S qui mène l'entretien (*EF<S)* et la T et la EF ont une place secondaire dans l'interaction, et suivent la S. Au début de la séquence, il apparait que les significations de la S divergent de celle de l'EF, elles ne semblent pas vraiment se comprendre : la S n'est pas satisfaite des réponses données par l'EF et insiste par les reprises de sa question.
Dans la séquence qui suit, l'EF continue à décrire ce qu'elle a fait en classe jusqu'à ce que la T dise « Le but de cet atelier… », puis « parce que on part du principe qu'ils ont tous la même chenille mais on se rend compte que.. donc c'est assez intéressant ». Un peu plus loin l'EF montre les productions des enfants. Ensuite à la question de la S « et là vous avez pu observer les différences ce coup-ci ? ». l'EF répond « oui ben…. ».
Entre ces deux séquences les significations des trois énonciatrices semblent se rencontrer. Dans la séquence 3, l'EF décrit les événements en classe sans vraiment les analyser et la S, par plusieurs reformulations, tente de lui faire expliquer *comment* elle s'y est prise pour différencier les élèves entre eux ou gérer les deux degrés.
L'apport de la T dans la séquence 4 est crucial (« le but de l'atelier… ») : en rappelant le but de l'atelier, elle met l'accent sur un aspect de la différenciation : celui de donner un rôle à chaque élève et évacue ainsi la question de « comment gérer deux degrés ». Ensuite les énoncés des deux formatrices (S : « et là au niveau des différences qu'est-ce que vous avez observé ? » et T : « c'était intéressant cette discussion… »), le discours se réoriente pour traiter de l'observation des productions des élèves. Plus loin les trois énonciatrices sont dirigées par un même objectif : observer les productions des enfants et les comparer entre eux. La question de la différenciation se précise pour devenir une question sur l'observation des productions de chaque élève.

Conclusions provisoires et perspectives

Nous avons explicité pourquoi l'étude des interactions dans des entretiens de stage pouvait participer à la compréhension de la nature et de l'émergence des savoirs professionnels ; mis en avant notre conception des savoirs professionnels et nos outils méthodologiques.
En présentant deux tableaux de séquences microgénétiques, nous avons cherché à mettre en évidence comment nous condensons nos transcriptions d'interactions verbales et sélectionnons des séquences dans lesquels nous repérons des transformations (de postures, des savoirs de référence, d'états de zone de compréhension communes, de thématique). L'analyse d'extraits de deux séquences a pour but de pointer ce qui dans les énoncés participe à ces transformations.
Dans le cas précis des échanges à propos de la différenciation, nous pouvons avancer que l'introduction de l'observation des productions des élèves (séquence 4) a permis à l'EF de sortir d'une description factuelle de ses actions en stage. Ce déplacement permet non seulement aux trois interactantes de mieux se comprendre (en poursuivant la même finalité) mais aussi à l'EF de s'outiller à pratiquer la différenciation, puisqu'elle observe les productions des élèves et les différences entre elles avec ses deux formatrices qui, à ce moment-là, adoptent une même posture.
L'étape suivante consiste à repérer des trajectoires de construction de savoirs professionnels à partir de l'analyse de plusieurs entretiens (étalés sur trois stages d'une même année académique) impliquant un même EF, croisée avec l'étude des discours écrits dans le contexte du séminaire d'intégration accompagnant les stages.

Références bibliographiques

Balslev, K. (2007). La construction d'une zone de compréhension commune avec l'apprenant adulte lors de la révision d'un texte. *Langages et Pratiques*, 40, 86-95.
Balslev, K. & Saada-Robert, M., (2007). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive-déductive. *Recherches Qualitatives*, vol 26(2), p. 86.
Bromme, R, & Tillemma, H. (1995). Fusing Experience and Theory: The Structure of Professional Knowledge. *Learning and Instruction, Vol. 55,* 261-267.
Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages, 29*(117), 96-111.
Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education, 24*, 249-305.
Kessels, J. P. A. & Korthagen, F. A. J. (1996). The Relationship Between Theory and Practice: Back to the Classics. *Educational Researcher, 25*(3), 17-22.
Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). "Vos mains sont intelligentes!". Interactions en formation professionnelle initiale. *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, Vol. 117. Genève : Université de Genève.
Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications.* Paris : Presses Universitaires de France.
Grize, J-B. (1997). *Logique et langage.* Paris : OPHRYS.
Grossen. M. (2001). La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point. In J. P. Bernié (Ed.). *Apprentissage,*

développement et significations. (p. 59-75). Bordeaux : presses universitaires de Bordeaux.
Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, I et II. Paris : Fayard
Halté, J. F. (1995). Interaction: une problématique à la frontière. In J. L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français*. Paris: Hachette.
Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Raisons Educatives, 13*. Bruxelles : De Boeck.
Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
Marková (1997). On two conceptions of interaction. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 23-44). Berne: Peter Lang.
Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise de tour. In L. Filliettaz (Ed.), *Les modèles du discours face au concept d'action. Cahiers de linguistique française, 26,* 269-292
Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (Ed.), *Didactique du sens et sens des didactiques* (p. 101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
Rex, L., Steadman, S.C. & Graciano, M.K. (2006). Researching the complexity of classroom interaction. In J.L. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (Ed.), *Handbook of complementary methods in Education research* (pp. 727-771). London : Lawrence Erlbaum.
de Saint-Georges, I. (2008a). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. In L. Filliettaz, I. De Saint-Georges & B. Duc (Ed.), *"Vos mains sont intelligentes!" Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 117-158). Université de Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
de Saint-Georges, I . (2008b). Les trajectoires situées d'apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc (Eds.), *"Vos mains sont intelligentes!" Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 159-194). Université de Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
Vanhulle, S. (2009a). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern/Neuchâtel : Peter Lang.
Vanhulle, S. (2009b). Dire les savoirs professionnels : savoirs de références et logiques d'action. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Coll. Raisons Educatives, 13. (pp. 245-264).* Bruxelles : De Boeck
Vanhulle, S. (2009c). Mettre en discours des savoirs professionnels: apprentissage ou développement ? *Travail et apprentissages*, *Revue de didactique professionnelle, 3* (coordonné par A. Jorro), pp. 63-76.
Vanhulle, S., Balslev, K. & Tominska, E. (sous presse). Une approche discursive de la reconnaissance en situation d'évaluation de stages. In J.-M. De Ketele & A. Jorro (Ed.), *Reconnaissance de la professionnalité émergente*. Bruxelles : De Boeck.
Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.