

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



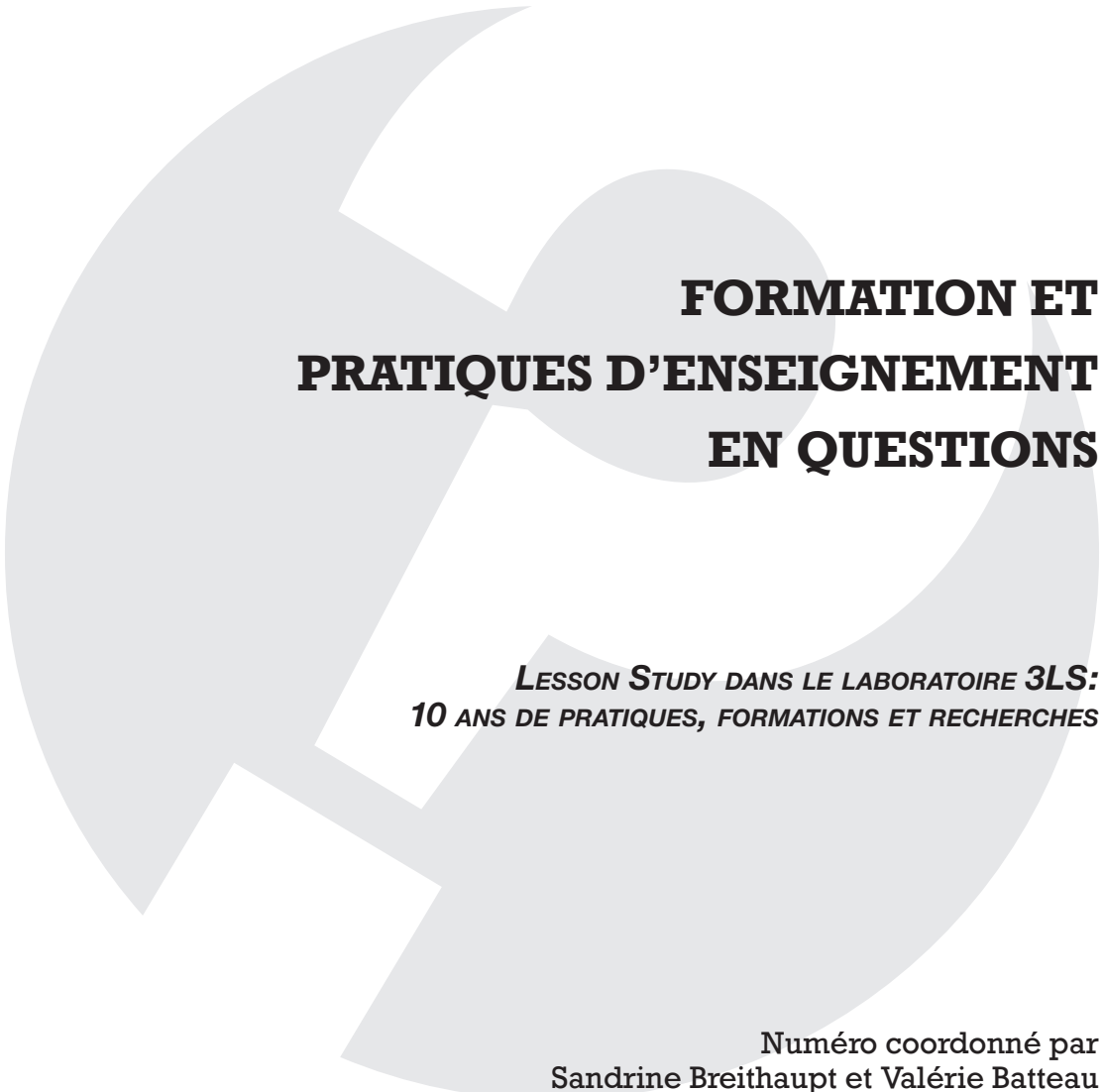
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

Lesson Study dans le laboratoire 3LS

10 ans de pratiques,
formations et recherches

Sandrine Breithaupt
et Valérie Batteau

Hors-série N°5



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***LESSON STUDY DANS LE LABORATOIRE 3LS:
10 ANS DE PRATIQUES, FORMATIONS ET RECHERCHES***

Numéro coordonné par
Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau

Hors série No 5, 2025

Comité de lecture

René Barioni, HEP vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

La revue *Formation et pratiques d'enseignement en question* est une revue Open access et tous les articles sont publiés sous une licence Creative Common Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC-BY-NC-SA 4.0)

ISSN 1660-9603

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz





Lesson Study dans le laboratoire 3LS: 10 ans de pratiques, formations et recherches

Numéro coordonné par Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE ET TÉMOIGNAGE

<i>Des expérimentations locales aux implications internationales : les importantes contributions des Lesson Study du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)</i> Catherine Lewis	7
<i>Local Experimentation with International Implications: The Powerful Contributions of Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)</i> Catherine Lewis	15
<i>Témoignage. Réflexions sur le parcours du Laboratoire Lausannois Lesson Study</i> Christine Lee	21
<i>Reflections: The Journey of Lausanne Laboratory Lesson Study</i> Christine Lee	23

INTRODUCTION

<i>Lesson Study dans le laboratoire 3LS: 10 ans de pratiques, recherches et formations</i> Valérie Batteau et Sandrine Breithaupt	27
--	----

PARTIE 1

<i>Naissance et développement des LS à Lausanne</i> Stéphane Clivaz et Anne Clerc-Georgy	37
<i>LS: défis, conceptions et questions fréquentes</i> Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau	45
<i>Différents types de Lesson Study</i> Sandrine Breithaupt et Anne Clerc-Georgy	55
<i>Effets des Lesson Study: études menées dans le laboratoire 3LS</i> Anne Clerc-Georgy et Stéphane Clivaz	67
<i>La facilitation au cœur des pratiques du laboratoire 3LS</i> Pia-Ingrid Hoznour et Sara Presutti	77
<i>Enrôler ? De l'usage des pronoms à la formation d'un groupe LS</i> Sandrine Breithaupt et Santiago Hernandez	89
<i>Lesson Study - La leçon de recherche : une fenêtre sur l'enseignement-apprentissage</i> Pia-Ingrid Hoznour et Claire Perruisseau-Carrier	99



<i>Une des forces des Lesson Study: une observation orientée et réfléchie de l'apprentissage des élèves</i> Pia-Ingrid Hoznour et Myriam Garcia Perez	111
--	-----

PARTIE 2

<i>Adaptation des Lesson Study aux activités initiées par les enfants</i> Anne Clerc-Georgy, Isabelle Truffer Moreau et Myriam Garcia Perez	121
<i>Récits d'expériences et perspectives</i> Tristan Aeby et Olivier Guignard	131
<i>Le dispositif LS au service de l'introduction et de l'appropriation des nouveaux moyens d'enseignement d'histoire</i> Béatrice Rogéré Pignolet et Marilena Cuzzo	139
<i>Des Lesson Study pour se coformer et constituer une équipe de formatrices et formateurs d'enseignant·es en mathématiques</i> Martine Balegno, Valérie Batteau, Luc-Olivier Bünzli, Julie Ceria et Audrey Daïna	151
<i>Lesson Study dans les disciplines artistiques et techniques: enjeux de collaboration, créativité, distance critique et communication</i> John Didier, Sabine Châtelain, Pia-Ingrid Hoznour et Nicole Goetschi Danesi	163
<i>Lesson Study en Formation Initiale à la HEP vaud</i> Valérie Batteau, Julien Buchar, Sara Presutti et Sylvie Vanlint-Muguerza	173
<i>Innover pour l'enseignement des mathématiques: quel rôle pour les LS?</i> Stéphane Clivaz	183
<i>Témoignages de mentor·e·s participant au dispositif de formation Mentoring Conversation Study-MCS</i> Soraya De Simone	191

PARTIE 3

<i>Les pratiques d'enseignantes d'école primaire dans un dispositif de Lesson Study</i> Valérie Batteau	205
<i>Lesson Study: dialogue de sourds ou de professionnalisation?</i> Sandrine Breithaupt	215
<i>Le dispositif Lesson Study (LS) transféré au dispositif de recherche-formation Mentoring Conversation Study (MCS) portant sur l'analyse d'entretiens</i> Soraya De Simone	225
<i>Enjeux et défis dans une adaptation des LS pour la formation initiale</i> Sara Presutti	237
<i>Didactiser l'imprévisible: la Lesson Study au profit des apprentissages fondamentaux</i> Myriam Garcia Perez et Anne Clerc-Georgy	251

CONCLUSION

<i>Une décennie de Lesson Study à Lausanne – Bilan et perspectives</i> Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau	263
--	-----



Témoignages de mentor·e·s participant au dispositif de formation Mentoring Conversation Study-MCS

Soraya DE SIMONE¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Cet article expose différents témoignages issus de deux dispositifs MCS proposés aux formatrices et formateurs de terrain vaudois (PraFos ou mentor·e·s) intervenant au cycle 1 et au secondaire 1. Ces témoignages sont issus d'extraits de synthèses rédigées par quatre mentor·e·s à deux temps différents de leur formation et d'un extrait de conversations tirées de séances collectives MCS. Les dimensions analysées se concentrent sur deux thématiques récurrentes indépendamment des degrés d'enseignement : l'évolution des conceptions de la formation des adultes chez les mentor·e·s et les effets des conversations collectives sur le développement des mentor·e·s.

Mots-clés : Mentoring Conversation Study, développement professionnel, formation continue, mentorat.

En préambule, il est important de signaler que cet article est étroitement articulé à celui intitulé «Le dispositif Lesson Study (LS) transféré au dispositif de recherche-formation Mentoring Conversation Study (MCS)» (dans ce même numéro) portant sur l'analyse d'entretiens présentant de manière détaillée l'origine et le déroulement du dispositif de recherche-formation Mentoring Conversation Study-MCS (De Simone, 2023).

Introduction

Le public participant au dispositif Mentoring Conversation Study (ou MCS) est principalement constitué de formatrices et formateurs de terrain² (ci-après mentor·e·s) qui accompagnent et guident des stagiaires à l'enseignement. Dans ce dispositif, il est notamment demandé aux mentor·e·s de rédiger deux synthèses individuelles à deux temps différents de la formation (MCS1 et MCS3). Les participantes et participants peuvent ainsi identifier à plusieurs moments, l'effet qu'a eu le dispositif de formation sur leur développement professionnel notamment en termes de prise de conscience. La présente contribution expose l'analyse d'une partie de ces témoignages tout en problématisant les dimensions liées aux conceptions de la formation des adultes (De Simone, 2023).

Pour faciliter la compréhension du dispositif MCS, la figure 1 illustre le déroulement d'une boucle MCS contenant 4 phases : Étude, Planification,

1. Contact : soraya.de-simone@hepl.ch et soraya.de-simone@hepvs.ch

2. Dans le canton de Vaud, les mentor·e·s sont nommé·e·s praticiennes formatrices ou praticiens formateurs - PraFo.



Entretien et Analyse de l'entretien. Lors de la mise en route du dispositif – via la boucle MCS1 – chaque participante et participant apporte un entretien mené avant la formation (flèche rouge de la figure 1). Ce point de départ est important, puisque c'est à partir des problèmes identifiés dans ces échanges initiaux que les thématiques liées aux questions de mentorat sont étudiées. Dans les boucles suivantes (MCS2 et MCS3), la démarche poursuit l'ordre des flèches noires, tel que présenté dans la figure 1.

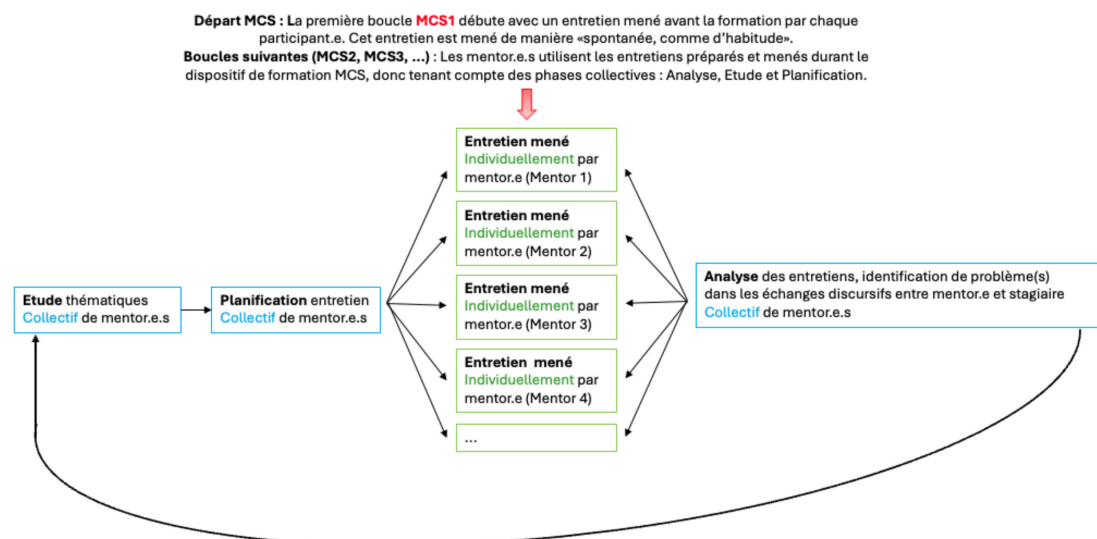


Figure 1 : Présentation du déroulement d'une boucle MCS avec le point de départ en **MCS1**

Conceptions liées à la formation des adultes et aux processus d'enseignement-apprentissage

Avant d'entamer le vif du sujet, il semble utile de brièvement problématiser la question des conceptions d'enseignement-apprentissage, notamment celle liée à la formation des adultes. En effet, une thématique ressort de manière récurrente chez les mentor·e·s liée aux conceptions des processus d'enseignement-apprentissage chez l'adulte (De Simone, 2023). Ce constat est peu surprenant puisque la perspective institutionnelle dominante de la formation des enseignantes et enseignants vaudois·e·s accorde une attention particulière à «la formation des adultes» dans le champ des stages pratiques des étudiantes et étudiants HEP. Par exemple, les contenus du CAS destiné aux praticiens formateurs et praticiennes formatrices (PraFos)³ précisent que les PraFos et les stagiaires sont formé·e·s aux apprentissages professionnels d'un·e adulte en formation.

De manière plus large, cette approche reprend implicitement le postulat de l'accompagnement au sens de Vial et Caparros-Mencacci (2007), de Paul (2004, 2020) ou encore de Boutinet (2007), Dominicé (2002) et Josso (2011). Ces auteur·e·s francophones ayant développé leur postulat au début des

3. <https://www.hepl.ch/accueil/formations/formation-continue/offre-de-formation-continue.html?format=cas>



années 2000, articulent la formation des adultes à un accompagnement soutenant des personnes considérées comme des pairs, malgré un statut différent de novice ou d'expert d'un domaine. Dans ce contexte, l'accompagnateur *chemine avec*, et tente de *faire accoucher* le savoir du novice, sans l'influencer. Cette approche est également nommée *maïeutique* (en référence à Socrate, décrite par Platon comme accoucheur d'esprit). Historiquement, cette perspective s'est créée en opposition à un modèle scolaire qui serait basé sur l'idée que l'enseignant sait et donne le savoir, alors que les élèves ne savent pas et reçoivent le savoir. Ainsi pour éviter de reproduire ce modèle péjoratif de l'école⁴ dans la formation des adultes, cette approche s'appuie majoritairement sur les connaissances antérieures des personnes formées, supposant que l'adulte possède suffisamment de savoirs pour découvrir par lui-même le chemin à emprunter. Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), il n'y a pas d'expert. Pour ces auteur·e·s, l'idée est de refuser toute relation de pouvoir en évitant de mobiliser la prescription de connaissances ou de savoirs spécifiques, risquant de revêtir un statut de certitude ou de vérité. Celui qui apprend est en mesure de choisir et de se fixer ses propres objectifs (Dufour, Portelance, Pellerin et Boisvert, 2018). Cette prérogative renforce la conception selon laquelle un adulte en formation posséderait en lui/elle les outils nécessaires pour appréhender n'importe quelles situations de formation. Conception⁵ qui se situe au croisement entre courants psychologiques et pédagogiques consistant à exprimer un savoir caché en soi (De Simone, 2023).

Dans ce contexte, le formateur accompagne des novices en emploi, se basant sur de potentielles expériences professionnelles antérieures et est régulièrement associé aux démarches de *lifelong learning* (Aspin et Chapman, 2007) intégrant le postulat de formations continues des adultes tout au long de la vie. Cette approche rencontre du succès à certaines conditions, dans les cas où les participantes et participants font déjà usage de certains outils (savoirs, stratégies, etc.) pour pouvoir notamment analyser les situations professionnelles. Or, dans le contexte de la formation à l'enseignement et du mentorat, il existe d'autres approches en termes de conceptions d'enseignement, d'apprentissage et de formation : le behaviorisme (Skinner, Watson), le constructivisme (Piaget, 2003), le socio-constructivisme (Doise et Mugny, 1981), l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2005) et les approches issues des sciences cognitives (par exemple, Sternberg, 2007). Pour notre part, nous nous adossons également à la perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997) focalisant notamment l'attention sur les apprentissages et le développement des élèves (Beckers, 2007 ; Clerc-Georgy, 2014), ainsi que des

4. L'autrice ne prétend pas que le modèle scolaire puisse être réduit à cette interprétation, il s'agit d'un rappel historique de la création de cette perspective de la formation des adultes dans le monde francophone au début des années 2000.

5. Plus particulièrement dans le dispositif de formation des séminaires d'analyse de pratique professionnelle de la HEP vaud, toutes filières confondues, qui consiste à articuler les savoirs issus du terrain avec ceux issus de l'institution. Les formateurs intervenant dans ce contexte ne maîtrisent pas obligatoirement les savoirs de la formation. Dès lors, ils interviennent implicitement comme révélateur de ce qui est acquis chez les étudiant·e·s et peuvent avoir suivi une formation pédagogique, didactique, en sciences de l'éducation et/ou psychologique.



adultes (De Simone, 2023). Le but n'est pas de détailler ici ces différentes approches⁶, mais plutôt de lister les différents modèles potentiellement mobilisables, que ce soit avec des enfants et des adolescents en milieu scolaire, ou des adultes en situation de formation continue (De Simone, 2023).

Ainsi, les éléments brièvement présentés dans cet article fournissent des clés pour identifier dans les témoignages récoltés, ***l'évolution des conceptions de la formation des adultes chez les mentor·e·s participant au dispositif MCS et les effets des échanges collectifs d'un MCS sur les mentor·e·s.***

Brèves considérations méthodologiques

Les participantes et participants sont nommé·e·s respectivement, mentor·e·s 1 et 2 (cycle 1) et mentor·e·s 3 et 4 (secondaire 1). Leurs synthèses rédigées à deux temps distincts permettent de rendre accessible la manière dont les thématiques sont évoquées d'un temps à l'autre (MCS1 et MCS3). Ces huit textes sont issus de deux groupes de formation MCS différents et constituent des traces, sous forme de témoignages, de leurs acquis. Chaque groupe a reçu la même consigne⁷ de rédaction leur demandant d'expliquer ce que chacune et chacun a appris, ainsi que les effets du collectif MCS sur leur développement professionnel. Enfin, l'analyse se place dans une perspective qualitative à visée compréhensive et se situe dans une méthode d'analyse du discours (Vanhulle, 2015 ; De Simone, 2023).

Évolution des conceptions liées aux apprentissages et à la formation (MCS1 et MCS3)

Dans les synthèses rédigées par les quatre mentor·e·s, durant la première boucle (MCS1), les dimensions évoquées relèvent majoritairement de la conception de la formation des adultes telle que définie plus haut (notamment Vial et Caparros-Mencacci, 2007). En particulier, des attentes implicites de la part des mentor·e·s sur le fait que les stagiaires puissent déjà faire usage d'outils de manière autonome pour analyser les situations. Ainsi, les extraits ci-dessous exposent les conceptions des mentor·e·s, présentes dans les entretiens initiaux : les stagiaires devraient être notamment capables de deviner ce qui est attendu de la part du ou de la mentor·e, sans que les stagiaires aient besoin d'être guidé·e·s.

Mentor 1 (cycle 1) • Synthèse MCS1 : Suite à ce premier entretien, j'ai réalisé que je reste trop en surface, je ne devrais pas me contenter des réponses de ma stagiaire ou de ses validations, mais adopter des relances pour creuser la question avec des phrases comme : "Je veux bien comprendre, explique-moi pourquoi...". Plus intervenir quoi.

6. Pour une lecture plus approfondie de ces apports, voir notamment : De Simone, S. (2023). *Des médiations au coeur de la transmission du métier enseignant*. Peter Lang.

7. Voici la consigne de rédaction de la synthèse : *qu'avez-vous appris, compris durant le dispositif MCS ? quelles sont les prises de conscience à ce stade en regard des analyses de votre entretien et des apports de la formation ? quels effets de formation pouvez-vous identifier et quel impact des séances collectives sur votre développement professionnel ? quelles sont les questions qui restent en suspens ?*



Mentor 2 (cycle 1) • Synthèse MCS1 : Lors de ce premier entretien avec ma stagiaire, je la laisse parler, évoquer sa leçon, sans avoir orienté au préalable son « angle d'attaque » via un questionnement précis. J'attends d'elle, sans l'avoir explicité, une analyse de moments significatifs du point de vue de ses apprentissages (...). Je ne lui donne pas de perspective d'analyse, imaginant qu'au fur et à mesure elle parlera, qu'elle devinera ce que j'attends, en quelque sorte.

Mentor 3 (sec. 1) • Synthèse MCS1 : Mon premier stagiaire n'a pas profité de toutes ces connaissances acquises (durant ma formation MCS). Les entretiens étaient « plats » avec des remarques portant essentiellement sur le visible (Durand, 2002) au travers de la gestion de la classe et de la quantité de travail effectué par les élèves (...). L'énergie des modalités de guidage était alors essentiellement portée sur des processus moteurs et/ou émotionnels. (...) j'attends que ça vienne d'elle.

Mentor 4 (sec. 1) • Synthèse MCS1 : Tout au début, ce qui me semblait être primordial dans mon premier entretien, c'était de m'assurer que mes stagiaires soient bien accueillis, qu'ils se sentent libres, qu'ils puissent m'utiliser comme personne ressource pour pouvoir expérimenter différentes manières de faire. (...) On prenait plutôt des petits moments pour discuter, dans lesquels je lui demandais ce dont elle avait besoin, si elle avait des questions au fur et à mesure, je ne guidais pas, laissais venir. (...) Cela était certainement dû à la forme de l'entretien, c'est-à-dire que je me focalisais trop sur le fait de lui faire évoquer ce qu'elle avait vécu le matin même, donc je voulais qu'elle s'exprime sur son vécu. Qu'elle le fasse elle-même aussi.

Les dimensions évoquées par les mentor·e·s, issues de leur première synthèse relèvent des caractéristiques de la conception de la formation des adultes telle que définies plus haut (De Ketele, 2018 ; Josso, 2011 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Les éléments soulignés indiquent quelques spécificités de cette approche : faire deviner, soutien affectif, se sentir libre, utiliser le ou la mentor·e comme ressource, discuter des besoins, exprimer le vécu ou encore : « je laisse venir », « j'attends que ça vienne d'elle », etc. Ces dimensions peuvent être associées à un accompagnement de type maïeutique et non directif, car implicitement il est attendu que la personne en formation révèle les outils en sa possession. Ainsi, dans ces extraits, il existe des traces marquant l'absence de repères explicites pour identifier les indices permettant par exemple de soutenir le développement des stagiaires au service des apprentissages des élèves (perspective vygotskienne, notamment). Ces extraits issus des premières synthèses ne spécifient pas les enjeux relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement des étudiantes et étudiants en termes d'objectifs de formation, même si une forme d'auto-évaluation est présente. Par exemple chez M2 : « J'attends d'elle, sans l'avoir explicité, une analyse de moments significatifs du point de vue de ses apprentissages (...). Je ne lui donne pas de perspective d'analyse (...) Elle devinera (...) ». Ces dimensions marquent l'absence de prise de conscience chez les mentor·e·s de présence dominante de la perspective de la formation des adultes (notamment selon Vial et Caparros-Mencacci, 2007) dans leur premier entretien.

Concernant les synthèses issues de la dernière boucle (MCS3) rédigées par les mêmes mentor·e·s, il existe une évolution vers des prises de conscience liées aux enjeux de formation destinés aux mentor·e·s et travaillés durant le



dispositif MCS. Ces changements de références concernant les conceptions d'enseignement-apprentissage se traduisent par des prises de conscience et des propositions de régulations (Buysse, 2018) qui n'étaient pas du tout évoquées dans les premiers textes. Ces nouvelles dimensions expriment un contraste vis-à-vis des écrits issus de la boucle MCS1 et se traduisent de la manière suivante dans les synthèses :

Mentor 1 (cycle 1) • Synthèse MCS3 : Je serai beaucoup plus pro-active en amont, c'est-à-dire qu'avec ma nouvelle stagiaire, je vais faire un contrat de stage plus pointu, plus précis pour que mes attentes soient très claires en clarifiant les objectifs visés. Je pense aussi que, grâce aux papiers fournis, par exemple, sur les processus d'apprentissage, je ciblerai mieux mes objectifs de formation.

Mentor 2 (cycle 1) • Synthèse MCS3 : J'ai réorienté la stagiaire sur les objectifs vérifiables (cognitif) et non sur le bruit ambiant ou ses ressentis. D'un jugement égo-centré, on passe à un questionnement plus objectif, plus professionnel. Ce questionnement est plus dynamique aussi car il permet de poser des questions orientées vers une action. Cela favorise une vision plus systémique des processus d'apprentissage, de notre possibilité à faire varier les interventions (niveau émotionnel, cognitif, métacognitif). (...) Le schéma des processus d'apprentissage me permet de rediriger l'étudiante sur le cognitif (et c'est fou ce que cela l'aide à prendre de la distance et à chercher des pistes en dehors de son affectif et de son ressenti).

Mentor 3 (sec. 1) • Synthèse MCS3 : La formation m'a permis non seulement d'être beaucoup plus précis dans mon analyse de la pratique du stagiaire en focalisant sur les intentions concrètes d'apprentissage (ESCOL, 2008 ; Clerc & Truffer, 2015) mais aussi sur ma propre pratique qui a considérablement évolué en focalisant aussi sur les apprentissages des élèves et pas uniquement sur le visible comme dans le premier entretien (Durand, 2002).

Mentor 4 (sec. 1) • Synthèse MCS3 : J'ai pris conscience qu'il était important de mener des entretiens à froid en ayant fixé le ou les thèmes de l'entretien. (...) Avant ce dernier entretien, j'avais invité ma stagiaire à venir m'observer enseigner pour travailler l'utilité des préparations. Pour cette leçon, j'avais préparé une fiche formative sur le comparatif en allemand. Cette fiche faisait appel à différents processus d'apprentissage, comme les processus cognitifs pour des exercices d'application de la règle en faisant écrire des phrases sur un schéma donné, avec des questions métacognitives, (...) telles que « à quoi dois-tu faire attention pour faire cet exercice ? » et « où peux-tu trouver de l'information pour t'aider à faire cet exercice ? », etc. (...) je lui ai demandé de faire une analyse de l'objet d'apprentissage du cours que j'avais donné, pour reprendre un peu le tout avec elle, mais aussi pour la forcer à faire des liens avec ce qui avait été vu à la HEP.

Comme pour le temps 1, et pour soutenir la lecture, les éléments significatifs ont été soulignés. En substance, les dimensions portant sur les apprentissages, les processus cognitifs et métacognitifs, les objectifs de formation (stagiaire) et d'apprentissage (élèves), l'analyse de l'objet enseigné ou encore le fait de réaliser des liens entre les apports du terrain et de l'institution de formation sont évoqués. La question de se rendre *pro-actif* (mentore 1) est également évoquée, indiquant implicitement la présence de l'approche

historico-culturelle dans laquelle l'expert se montre actif et directif. La thématique des entretiens à froid (mené un jour ou plus après l'observation) et à chaud (mené directement après l'observation) est également discutée. Cependant les dimensions rapportées dans les premiers entretiens ne sont pas mis de côté pour autant, comme en témoigne cet extrait : « ma propre pratique (...) a considérablement évolué en focalisant aussi sur les apprentissages des élèves et pas uniquement sur le visible comme dans le premier entretien (Durand, 2002) ». On perçoit ici la complémentarité des approches en construction ainsi que l'impact de la formation MCS sur les élèves de ce mentor lorsqu'il fait référence à sa casquette enseignante.

Par contraste entre les synthèses rédigées en début et en fin de formation, il semble que pour les mentor·e·s, la question de la conception liée aux théories d'enseignement-apprentissage se pose également. La présence majoritaire du modèle de la formation des adultes (notamment Vial et Caparros-Mencacci, 2007) évoquée implicitement dans les premières synthèses (MCS1) semble insuffisante pour également focaliser l'attention des stagiaires sur leurs objectifs de formation et les apprentissages des élèves. Le déplacement de l'attention des mentor·e·s sur la question des apprentissages des élèves est identifiable dans leur dernier texte (MCS3) et est à articuler à l'ajout de focales discuté durant les collectives. En effet, les mentor·e·s y expliquent comment ils/elles traitent dans leurs nouveaux entretiens, de manière ciblée et explicite, la question des effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves.

Par ailleurs, plusieurs mentor·e·s relèvent dans leur seconde synthèse l'intérêt d'anticiper les contenus des échanges, notamment pour gagner du temps. En effet, la notion de perte de temps dans les entretiens a régulièrement été soulevée dans les séances collectives MCS. À différentes reprises, les mentor·e·s évoquent cette dimension comme un obstacle pour mener des échanges porteurs de sens, soutenant la réflexivité et le développement professionnel. Cette visée pragmatique se révèle donc importante dans la gestion des différentes activités professionnelles que ces mentor·e·s mènent au quotidien, en particulier avec leur double casquette (enseignement et mentorat) et le multiagenda enseignant (Feiman-Nemser, 2003) : recherche du maintien de l'ordre dans la classe, gestion des processus d'enseignement-apprentissage, travail au sein d'une équipe d'enseignant·e·s dans l'établissement scolaire, gestion administrative du métier, lien avec les parents et les différents intervenants en milieu scolaire, sans oublier la dimension intégrative de l'école pour soutenir l'inclusion scolaire et la différenciation pédagogique (Wentzel, 2012). Cet apport rappelle que chaque PraFo possède deux cahiers des charges : celui de l'enseignement et celui du mentorat.

Effets des échanges collectifs dans les séances MCS

Un second point est mis en exergue dans cette contribution : les effets des échanges collectifs MCS sur le développement des mentor·e·s (fig. 1, encadrés bleus). À l'instar des apports de Vygotski (1934/1997) et Vanhulle (2015) relatifs à la question du langage comme processus d'appropriation



des concepts de formation pour soutenir le développement des personnes en formation, le contexte des MCS laisse une place importante aux échanges entre protagonistes.

Avant de présenter les synthèses issues du MCS3, voici un extrait d'échanges issu d'une séance collective MCS avec des mentor·e·s du cycle 1. Ce moment est consacré à la clarification du choix des objectifs de formation destinés aux stagiaires par la facilitatrice (F), dans le but de préparer l'entretien suivant. Cet extrait illustre pour le lecteur ou la lectrice le déroulement des échanges durant une phase collective MCS2 :

Extrait collectif MCS : phase ETUDE collective portant sur les objectifs de formation des stagiaires - observation des élèves et prises d'informations en classe, lien avec la PLANIFICATION de l'entretien suivant.

Séance 4/9 MCS2-cycle 1 • Légende : PF, pour mentore / F, pour Formatrice ou Facilitatrice / TP, pour tour de parole.

F (TP10) : (...) l'idée c'est de devenir conscient des éléments, c'était un peu le but de revenir sur cette question du profil du stagiaire. Dans les grandes lignes, on peut associer votre fonction à des verbes comme conseiller, montrer la voie, donner des feedbacks, poser un cadre, sécuriser, etc. (...) existe-t-il un cahier des charges de PF ?

PF1 (TP11) : Dans la liste d'objectifs (...) dans les documents HEP, y compris le référentiel PF, je trouve qu'il y a quand même des choses qui sont attendues de nous, qui sont assez concrètes (...)

PF3 (TP15) : au niveau des objectifs visés tu veux dire ?

F (TP16) : Oui, (...) il y a à clarifier avec l'étudiant ces éléments attendus. (...)

PF1 (TP56) : (...) j'ai de la difficulté à passer d'une 3^{ème} année à une première année. (...) Par où on prend l'histoire... (silence) comment débusquer a posteriori ce qui s'est passé dans la leçon (...)

F (TP57) : par l'observation ?

PF1 (TP58) : Oui, qu'elle observe chez les élèves, (...) les signes qui lui font dire qu'ils décrochent.

PF2 (TP59) : Si elle a interrogé que les deuxièmes années, c'est vrai que c'était plus facile...

PF1 (TP60) Bien oui, c'était plus facile, parce qu'ils étaient pris dans l'activité, mais les premières non...

PF3 (TP61) : Oui, évidemment, c'est plus simple.. Mais tu lui en as reparlé de ça ?

PF1 (TP62) : Heu... je crois pas, mais c'est quelque chose que je pourrai reprendre, y a pas mal de situation où c'est comme ça en fait.

PF2 : (TP63) : ... Ah oui, j'ai eu la même situation le semestre passé ou avant, je sais plus (...)

La transcription ci-dessus présente un moment où la facilitatrice (F), par ses prises de paroles, permet d'orienter les échanges entre mentor·e·s vers une enquête à réaliser par les stagiaires auprès des élèves, notamment les TP16 et TP57. PF1 poursuit au TP58 en pensant à ce que devrait réaliser le stagiaire : « observe chez les élèves (...) les signes qui lui font dire qu'ils décrochent ». Sur la question des objectifs de formation des stagiaires, il est intéressant de relever que PF1 au TP56 explique sa difficulté à passer d'un stagiaire de troisième année à un de première, en termes de progression et d'objectifs de formation (difficulté d'adaptation dans l'accompagnement de stagiaires en début et fin de la formation bachelor primaire). L'évocation de cette dimension traduit la présence d'un climat de confiance puisque PF1 parle ouvertement de ses difficultés. Pour terminer, dans ces interactions verbales, les référentiels de compétences, les attendus du semestre (TP11) et les apports de la formation (TP10, TP16, TP57) sont également évoqués. Puis aux TP59 et 60, les débats se tournent vers la question des apprentissages des élèves, focale apportée par F au TP57, lorsqu'elle amène l'idée de l'observation sous forme de question.



Ainsi en fonction des thématiques discutées, cet extrait montre l'importance du rôle de la personne qui facilite et qui à certains moments focalise l'attention des participantes et participants sur les enjeux de formation fixés, en l'occurrence, la prise d'informations et l'observation en classe par les stagiaires. Il s'agit d'une forme de guidage assumé par F qui poursuit les objectifs destinés aux mentor·e·s dans le MCS de manière active (Hennissen et al., 2008), notamment ceux liés à la planification et à la mise en oeuvre du deuxième entretien. La perspective adoptée par F en termes de conception enseignement-apprentissage se situe du côté de l'approche historico-culturelle puisqu'elle amène la thématique de l'observation, en tant qu'experte, elle fournit «le bout qui manque» en quelque sorte. Évidemment, ce constat ne remet pas en question le fait qu'à d'autres moments F doit également rester en retrait et *cheminer avec* les PraFos, comme par exemple aux TP58 à 63.

Revenons maintenant aux synthèses rédigées par les mentor·e·s en fin de formation (MCS3). Dans leur second texte, les mentor·e·s traitent de manière plus marquée de l'effet des séances collectives sur leur développement, notamment à propos de savoirs portant sur le mentorat. Il est intéressant de le relever, car les consignes sont identiques pour la première et la seconde écriture. Il semble donc que l'effet du collectif soit mieux perceptible en fin de formation qu'au début. Par ailleurs et comme certains extraits le montrent, le soutien et le guidage de la personne facilitatrice⁸ dans ces séances sont également évoqués.

Mentor 1 (cycle 1) • Synthèse MCS3 : Je retiendrai bien sûr cette phrase mantra dont on a parlé collectivement : CE QU'ON PROPOSE COMME ACTIVITE DOIT AVOIR DU SENS... en lien avec les élèves, prendre le temps d'expliciter les visées derrière ce qui est proposé.

Mentor 2 (cycle 1) • Synthèse MCS3 : Pour ma part, je n'ai saisi le contenu de la taxonomie cognitive (en tant qu'outil théorique) que lors de nos échanges collectifs de pratique MCS et parce que le document distribué au MCS la présentait sous forme de processus (schéma orange). Cela incite à une réflexion autour de la forme des documents présentés à nos élèves et aux stagiaires. Cela m'incite aussi, dans ma pratique de PraFo (mentore), à favoriser le réinvestissement en boucle, tel que nous l'avons vécu durant le dispositif MCS : un sujet présenté à la classe sera analysé a posteriori grâce à une focale. Il sera repris la semaine suivante dans sa version modulée-améliorée afin de permettre le réinvestissement des apprentissages et une analyse plus approfondie, toujours en utilisant cette focale. (...) Le MCS m'a permis de manipuler des concepts d'analyse proposés durant le CAS PraFo (mentorat), de les rapporter à ma réalité professionnelle d'enseignante et de PraFo. (...) Les échanges de pratique lors du MCS ont été pour moi source de dynamisme et de dynamique, mettant en avant l'importance des formations continues. (...) D'un point de vue méta, l'usage de concepts théoriques permet un autre regard sur mes élèves, leurs apprentissages et la formulation d'hypothèses quant à leurs non-apprentissages. Dans le cadre d'une formation en alternance, c'est ce que je souhaiterais transmettre aux étudiants/tes qui viennent en stage dans ma classe.

8. Voir les articles dédiés au rôle de facilitation dans ce volume (Hoznour et Presutti).



Mentor 3 (sec. 1) • Synthèse MCS3 : La théorie seule n'aurait certainement pas eu autant d'influence si elle n'avait pas été appuyée par des séminaires interactifs d'échanges avec les autres PraFos en formation MCS. (...) Concernant l'observation et l'évaluation des pratiques propres au métier d'enseignant, les conversations que nous avons pu avoir lors des MCS ont clairement permis une analyse plus fine de la pratique et fait émerger des observations. (...) Les séances de MCS ont permis un travail efficace autour de cas concrets (entretiens) en mettant à nu les interventions des collègues PF et en poussant la réflexion beaucoup plus loin. Avoir d'autres points de vue sur les situations présentées permet de mettre en lumière certaines lacunes et de pointer concrètement les axes de travail à réaliser avec les stagiaires. Nous avons ainsi réussi à débloquent certaines situations ambiguës ce qui semble mettre en évidence l'importance d'un échange régulier entre PraFos.

Mentor 4 (sec. 1) • Synthèse MCS3 : Ce qui m'a intéressée dans cette démarche, c'est le fait de pouvoir bénéficier du regard à la fois critique et bienveillant de mes collègues, d'être obligée de prendre le temps d'analyser et réfléchir à un extrait d'entretien plus en profondeur, tout en étant guidée par mes pairs et notre formatrice. (...) Pour finir j'aimerais remercier notre formatrice (facilitatrice) pour toutes ces prises de conscience au cours de ces analyses collectives d'entretiens.

Les buts recherchés durant les séances collectives sont variés⁹ : proposer des temps d'échanges et de verbalisation entre mentor·e·s à propos des entretiens, identifier le ou les problèmes présent(s) dans les échanges, ou encore, poser la focale sur les éléments contenus dans les interactions, afin d'identifier l'impact de ces derniers sur les processus d'enseignement-apprentissage des stagiaires. Par ailleurs, il est intéressant de relever que les mentor·e·s qu'ils ou elles interviennent au cycle 1 ou au secondaire 1 rencontrent des problématiques semblables directement liées au travail de mentorat. Certes, des questions didactiques peuvent émerger dans les échanges, mais le travail lié aux compétences de mentorat en termes de guidage et d'accompagnement des stagiaires sont très proches. À ce propos les dilemmes de tutorat/mentorat (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2021) ont été évoqués dans tous les groupes durant les séances collectives, indépendamment de la discipline traitée dans les entretiens. Pour illustrer certains dilemmes¹⁰ voici quelques situations évoquées par les mentor·e·s durant les collectives MCS : *dois-je lui donner mes trucs, mes routines ? Comment faire comprendre le sens d'une planification détaillée, sans en faire une à sa place ? Comme faire réfléchir les stagiaires ?* Par ailleurs, les éléments soulignés dans les extraits témoignent de la présence de problématiques semblables indépendamment de la filière d'enseignement : de l'importance des échanges critiques, pour bénéficier d'un autre regard, sous forme de processus qui se répète, avec la présence d'une personne facilitatrice. Toujours en lien avec la question didactique, le fait que certaines et certains PraFos soient novices dans une discipline les poussent à poser des questions naïves qui rendent explicite l'amnésie du spécialiste (Astolfi, 2008) dans laquelle les mentor·e·s se retrouvent parfois.

9. Voir également De Simone dans ce même numéro.



Enfin, par son approche diachronique (trois boucles MCS) rendant visibles dans le temps les explicitations et l'évolution des protagonistes, le dispositif MCS semble particulièrement en phase avec l'interdépendance existant entre le langage utilisé et le développement professionnel des mentor·e·s, comme le proposent nos travaux antérieurs s'adossant notamment à une perspective vygotskienne du développement chez l'adulte (De Simone, 2019, 2023).

Pour ne pas conclure...

L'analyse des synthèses (MCS1 et MCS3) met en exergue le changement de conception lié à la manière d'accompagner et de guider les stagiaires. Dans le MCS1, les mentor·e·s expliquent que leur stagiaire découvre seul·e les attendus, se situant dans une perspective de la formation des adultes, notamment selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), plutôt attentiste et non directive. Dans leur seconde synthèse, les PraFos se sont déplacé·e·s vers une approche historico-culturelle focalisant l'attention des participantes et participants sur la nécessité de traiter des apprentissages des élèves - approche plutôt directive et interventionniste. Cette posture active (pas ou peu présente en MCS1) leur permet de revêtir le rôle d'experte ou d'expert à certains moments des échanges.

Le dispositif MCS focalise donc l'attention des PraFos sur de nouvelles dimensions du métier de mentorat et élargit leurs connaissances à propos de la question des conceptions d'enseignement, d'apprentissage et de formation avec des adultes, mais également auprès de leurs élèves. Les participantes et participants expliquent d'ailleurs que le dispositif MCS a eu un impact sur leur manière d'accompagner les élèves en classe.

Le questionnement concernant les approches à mobiliser dans les différents contextes d'enseignement et de formation se pose également par mise en abîme (De Simone, 2023). En effet, que ce soit entre enseignant et élèves, entre stagiaire et élèves, entre mentor·e·s et stagiaires ou encore entre facilitatrice MCS et mentor·e·s, la question des conceptions liée aux théories d'enseignement, d'apprentissage et de formation nécessite des clarifications. C'est un point nodal de la présente contribution. Une recherche ultérieure permettrait d'approfondir ces dimensions, notamment par l'analyse de l'ensemble des synthèses rédigées par les autres mentor·e·s ayant participé aux MCS menés jusqu'ici¹¹.

Enfin, l'extrait présentant des échanges d'une séance collective MCS pointe les moments pouvant favoriser les prises de conscience chez les mentor·e·s. D'ailleurs, l'analyse approfondie de ces moments collectifs (fig 1., encadrés bleus) pourraient venir compléter les témoignages issus des synthèses. Ces derniers constats s'adossent à la perspective vygotskienne puisqu'ils mettent en évidence l'interdépendance entre les échanges verbaux

10. Différent·e·s auteur·e·s traitent de la question des dilemmes de tutorat, dont Chaliès (2016) et De Simone (2019), voir la bibliographie.

11. Il reste encore une trentaine de synthèses à analyser.



collectifs (en interpsychique) et le développement individuel potentiel des participantes et participants (en intrapsychique), dont certaines traces sont données à voir dans ces bilans de formation.

Pour terminer, le dispositif MCS focalise l'attention des participantes et participants sur la portée de leurs verbalisations durant les entretiens avec leurs stagiaires. Cette dimension soulève la question de la formation continue. En effet, ce dispositif destiné ici aux PraFos pourrait également être proposé aux formatrices et formateurs d'institution, notamment pour clarifier les conceptions implicites véhiculées dans leur travail de mentorat.



Références

- Aspin, D.N. et Chapman, J.D. (2007). Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. In D.N. Aspin (Ed.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning. Lifelong Learning Book Series* (vol. 11, pp.19-38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6193-6_1
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF.
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153, 121-149. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck.
- Bocquillon, M. et Derobertmasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique... Oui, mais comment? Vers une didactique de la pratique réflexive, Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants* (pp.83-103). PUL.
- Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures. Transitions. Rebonds*. PUF.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : Que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation? Dans M. Morisse et L. Lafortune (Eds.), *L'écriture réflexive, Objet de recherche et de professionnalisation* (pp.83-106). PUQ, coll. Recherche.
- De Ketele, J.-M. (2018). Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants* (pp. 19-33). PUL.
- De Simone, S. (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Studies (MCS). *Education et Formation*, 314. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- De Simone, S. (2023). *Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant*. Peter Lang.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle. Dans L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, I. Vivegnis et F. Dufour (Eds.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale enseignement* (pp.53-72). Presses de l'Université du Québec.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Josso, M.C. (2011). *Expériences de vie et formation*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Piaget, J (2003). *Six études de psychologie*. Gallimard.
- Sternberg, R.J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive*. De Boeck.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes sociodiscursifs en déséquilibre. Dans K. Balslev, L. Fillietaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp.249-281). L'Harmattan.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wentzel, B. (2012). Référentiels de compétences et modèles de professionnalités pour l'enseignement secondaire. *Revue des HEP*, 15, 135-158.