

Buysse, A. & Renaulaud, C. (2014). Évolution des médiations dans les écrits réflexifs des étudiants en formation à l'enseignement primaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera et S. Martineau (dir.), *Le soutien au développement et à la persévérance professionnels des enseignants débutants* (pp 55-74). Québec, Qc : PUQ.

Évolution des médiations dans les écrits réflexifs des étudiants en formation à l'enseignement primaire

Alexandre A.J. Buysse, *Université Laval et Haute école pédagogique Fribourg*

Céline Renaulaud, *Université Laval et Haute école pédagogique du Valais*

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes interrogés sur l'évolution des écrits réflexifs d'étudiants en formation à l'enseignement primaire, entre le deuxième semestre et la fin de leurs études au sixième semestre. Ces écrits sont produits dans le cadre d'une démarche de pratique réflexive proposée tout au long de leur formation et fondée sur un portfolio de développement professionnel. Pour l'analyse, nous avons pris une approche développementale mettant l'accent sur la manière dont les savoirs sont élaborés et déployés plutôt que sur la pertinence des savoirs eux-mêmes. Nous avons ainsi cerné les particularités du raisonnement déployé dans l'écrit réflexif, tel qu'il se reflète dans la mobilisation des dimensions des médiations nécessaires à l'élaboration d'un savoir. Il en ressort une évolution entre le début et la fin de la formation vers plus de mobilisation de dimensions de médiations déjà intériorisées et donc moins de recours à des injonctions externes dans le processus réflexifs. Nous constatons également le développement progressif d'un genre réflexif.

Notre étude porte sur des écrits réflexifs produits par des étudiants en formation à l'enseignement primaire dans le cadre d'une démarche réflexive menée tout au long de leurs six semestres d'études sur la base d'un dispositif de portfolio formant à l'analyse de pratiques. L'institution, la Haute école pédagogique du Valais (Suisse) forme de futurs enseignants du primaire à un bac universitaire¹ en trois ans. Les études se déroulent en alternance entre cours théoriques et stages. En fin d'études, ils doivent produire un mémoire, passer un examen sur le terrain² et soutenir un bilan de compétences. Nous avons analysé les écrits de trois étudiants (deux ayant réussi et un ayant échoué), à savoir cinq textes réflexifs pour chacun d'entre eux entre le deuxième et le cinquième trimestre, ainsi qu'un dossier final portant sur au moins deux analyses de situations réussies.

Nous nous sommes demandé dans quelle mesure ces écrits reflétaient une évolution des étudiants tout le long de leur formation. Si nous nous tenons à une vision

¹ Bachelor of arts in preprimary and education conformément aux accords de Bologne. Les trois ans sont composés de 6 semestres (ou sessions).

² L'examen sur le terrain se déroule en classe durant une avant-midi pendant laquelle le candidat doit enseigner plusieurs matières et gérer la classe comme s'il était titulaire. Le jury est composé d'un professeur de la Haute école pédagogique, un praticien formateur (enseignant associé recevant des stagiaires) et un représentant du Département de l'éducation. Les étudiants doivent réussir l'épreuve sur le terrain, la soutenance d'une « présentation critique du portfolio » et la soutenance d'un mémoire professionnel, en plus d'obtenir les crédits liés à leurs stages et leurs cours, avant de pouvoir enseigner.

développementale de la formation professionnelle, nous devrions retrouver dans les écrits des indicateurs d'une intériorisation de savoirs mais également de raisonnements, de manières de mobiliser les informations. Nous avons considéré que la réflexivité des étudiants était liée aux médiations et savoirs mis à disposition durant la formation et progressivement intériorisées. Les écrits réflexifs devraient donc permettre de se rendre compte du développement professionnel en fonction de l'intériorisation des savoirs et médiations telle que repérée grâce à l'analyse de discours et de contenu (Buysse & Renaulaud, 2012; Buysse & Vanhulle, 2009; Vanhulle, 2004).

La qualité du raisonnement déployé lors de l'analyse et les savoirs mobilisés, le discours intellectuel (Fournier, 1999; Grize, 1997) dépend largement des éléments observés et des savoirs invoqués ainsi que de la manière dont ils sont élaborés lors de l'écriture réflexive. Le texte de l'analyse de pratique inséré dans le portfolio recèle donc les traces de ces opérations et il est possible d'avoir recours à l'analyse de discours pour les déceler. Qui plus est, toute opération cognitive dépend des intériorisations précédentes du sujet – de ce qu'il comprenait avant – et de l'élaboration lors de l'analyse. Celle-ci révèle parfois des apports qui ne sont pas encore maîtrisés par le sujet et donc souvent des indices de leur provenance. En plus des savoirs, nous pouvons ainsi déceler dans le discours ce qui semble avoir permis leur intériorisation ou leur mobilisation, ainsi que la profondeur de l'intériorisation par le sujet.

En effet, dans une perspective vygotskienne, toute intériorisation de savoir dépendrait de médiations (Vygotsky, 1934/1978). Une médiation serait ce qui permet la compréhension, l'intériorisation, par le sujet et lui serait apportée par la culture (Brossard, 2004; Wertsch, 1985). La médiation ne peut toutefois se résumer à l'interaction qui permet de la transmettre mais bien un outil psychologique qui est mobilisé par le sujet lorsqu'il est mis à disposition ou qui est utilisé par le sujet car il en dispose déjà (Buysse, 2012). L'accent est souvent mis sur les concepts qui permettraient de donner un sens au monde (van der Veer, 1998), mais les médiations peuvent inclure tout élément contribuant à forger de nouvelles significations pour le sujet. Vygotski insiste par exemple sur le fait que les concepts scientifiques ne sont pas les seuls à disposition des sujets. Des concepts spontanés ont été mobilisés par le sujet pour tenter de comprendre un nouveau savoir avant que l'école ou, de manière plus générale, la culture ne lui en propose d'autres, socioculturellement reconnus comme pertinents pour le savoir en question – les concepts scientifiques. Progressivement, le sujet intériorise ses concepts en tant que médiations du nouveau savoir et ainsi parvient à une intériorisation différente de ces savoirs. La médiation elle-même, le concept scientifique, est néanmoins intériorisée et, en relation dialectique avec les concepts spontanés préexistants, finit par devenir mobilisable par le sujet au même titre qu'un concept spontané. Tout comme un savoir intériorisé qui a été adapté en partie à la manière de voir le monde du sujet lui-même, les médiations sont elles-mêmes en quelque sorte subjectivées lors de leur intériorisation, mais n'en restent pas moins cohérentes par rapport à leur origine socioculturelle.

C'est ainsi que toute discipline et, a fortiori, toute profession, propose des concepts qui relèvent de sa propre épistémologie. Nous pouvons constater que les concepts ne forment pas les seules médiations fournies, mais que, de manière générale, chaque approche fournit un ensemble d'outils psychologiques, véritables manières de raisonner, de voir le monde. Nous pouvons analyser les différentes dimensions de ces médiations.

Pour se faire, nous distinguons les médiations contrôlantes, principalement métacognitives, des médiations structurantes, majoritairement cognitives (Buyse, 2009; Karpov & Haywood, 1998). La médiation contrôlante se définit comme une médiation agissant sur la réflexivité contrôlante, donc sur les processus qui vont permettre au sujet de contrôler le déroulement de l'intériorisation. Dans ce cadre, nous admettons que toute intériorisation est liée à une part d'autorégulation (Allal, 2007; Allal & Saada-Robert, 1992). Nous considérons que les dimensions de la médiation contrôlante incluent ce qui influe sur le monitoring du processus de régulation ; sur le processus d'évaluation du résultat de la régulation ; sur le choix des systèmes à réguler ; sur le type de contrôle attentionnel.

Quant à la *médiation structurante*, elle touche aux opérations cognitives dépendant des épistémies inhérentes aux savoirs (Van der Veer, 1998). Il s'agit ici d'influencer ce qui est à l'œuvre dans le processus cognitif lui-même. Dans le cadre de ces opérations d'autorégulation, il s'agit de déceler ce qui influence la détermination des finalités, le raisonnement, le genre de concepts mobilisés, l'étendue des informations prises en considération.

Nous obtenons donc (Buyse, 2012) :

Dimensions des médiations contrôlantes, influence sur le :

- Système d'équilibration choisi
- Genre d'évaluation du résultat
- Monitoring du processus de régulation
- Genre de contrôle attentionnel

Dimensions des médiations structurantes, influence sur le :

- Choix de l'objectif/finalité
- Type de raisonnement
- Choix du type de Concepts et savoirs
- Le genre de rapport aux émotions
- Utilisation d'un empan réflexif

Nous pouvons donc étudier les dimensions des médiations telles qu'elles ressortent dans les écrits réflexifs. L'analyse de discours révélera le degré d'appropriation non seulement des savoirs mais également des dimensions des médiations mobilisées par le sujet lors de l'élaboration de son texte. Cette approche permet également de faire ressortir des particularités des dimensions des médiations.

Chacune des dimensions des médiations peut ainsi s'analyser selon des dimensions de deuxième ordre pouvant être qualifiées de directes ou d'indirectes (Buyse, 2009, 2012).

Par exemple, nous nous penchons sur les systèmes de régulation en nous demandant si le sujet est centré sur son action, ou si sa centration porte sur ses conceptions, à savoir sur sa compréhension, sur le sens à donner à la situation ou si ce sont les sous-jacents, à savoir les réflexions sur la personnalité, les motivations, les émotions, le vécu, qui prévalent. Quand nous examinons le genre d'évaluation, c'est-à-dire comment le sujet évalue son action ou sa régulation, nous nous demandons s'il procède en fonction d'une finalité ou d'objectifs, ou si l'évaluation est critériée ou formative. Une dimension de deuxième ordre révélant que le sujet procède à des évaluations formatives, indiquera que le sujet considère l'erreur comme un début de solution ; dans l'évaluation critériée, le sujet se référera à des critères détaillés sans se référer à l'objectif. Dans le cadre de l'analyse

des *médiations structurantes*, nous examinerons par exemple si le but de la régulation est déterminé d'après la finalité de l'activité ou l'objectif assigné à des actions précises, ou au contraire s'il découle de procédures ou d'une contextualisation précise liée à une situation concrète.

D'autre part, nous considérons qu'une dimension de la médiation est directe lorsque le sujet semble s'exprimer suite à une injonction dans la formation ou en tenant compte d'un apport récent, décelable dans le discours. Elle est qualifiée lorsque le sujet semble agir de sa propre initiative ou en se fondant sur une manière de procéder déjà familière rendue par un certain degré de subjectivation. Dans ce cas, nous considérons que les dimensions indirectes révèlent une intériorisation préalable des dimensions des médiations.

Problématisation

L'analyse des dimensions des médiations décelable dans les écrits réflexifs nous permet ainsi d'établir ce qui a évolué dans la manière d'analyser tout au long de la formation. Nous nous posons la question de savoir dans quelle mesure les changements identifiés reflète une intériorisation du genre réflexif particulier.

Dans le cas de notre étude, les écrits réflexifs des sujets émanent de la démarche réflexive fondée sur un portfolio. Le portfolio de la formation initiale des enseignants du primaire de la Haute école pédagogique du Valais a été conçu selon une approche vygotkienne du développement professionnel (Buysse, 2009, 2011b; Buysse & Vanhulle, 2010) des enseignants mais aussi sur une relecture de Schön (Buysse, 2011b; Schön, 1987). Le portfolio propose donc des guides d'analyse que les étudiants peuvent utiliser pour aborder leurs textes réflexifs. Il s'agit d'un étayage qui peut progressivement être abandonné à mesure qu'il est intériorisé. Parmi les injonctions, figure au-delà de la prise de distance réflexive, la nécessité d'analyser des situations problématiques de pratique en stage en les mettant en lien avec des savoirs théoriques. La démarche portfolio que nous avons ainsi proposée repose sur l'idée que la formation des enseignants devrait mener à la fois vers l'appropriation d'un raisonnement professionnel, donc une approche particulière de la résolution de problèmes dépendant de la culture professionnelle, et vers l'acquisition d'une autonomie. En effet, l'enseignant doit au quotidien prendre des décisions et investiguer des sujets sans que le programme de formation ne puisse offrir de réponses et, le plus souvent, sans partage possible avec d'autres professionnels. Il en découle la nécessité d'une intériorisation non seulement de savoirs mais également d'une manière de penser la solution des problèmes et donc également d'analyser les situations a posteriori.

La qualité de cette intériorisation telle que reflétée dans les écrits réflexifs devrait donc témoigner du développement professionnel. C'est donc à travers de l'analyse des dimensions des médiations mobilisées par les sujets que nous tentons de déterminer dans quelle mesure ils ont cheminé vers une autorégulation de leur pratique, s'ils sont donc sur la bonne voie pour devenir des professionnels de l'enseignement.

Le caractère direct ou indirect des dimensions mobilisées témoigne du degré d'intériorisation et devrait donc permettre de déceler un développement tout au long de la formation. D'autre part, nous avons pu mettre en lumière que chaque activité socioculturelle, et donc les différentes professions, valorisent différentes dimensions de deuxième ordre. Selon leur pondération dans le discours, voire leur présence ou leur absence, elles témoignent d'un certain raisonnement professionnel. L'apparition d'une certaine cohérence dans la mobilisation de ces dimensions permet ainsi de déceler l'aboutissement progressif de la formation.

Aspects méthodologiques

Les écrits réflexifs de trois sujets (A, B et C) ont été analysés. Deux d'entre eux (A et C) ont réussi leurs examens finaux sur le terrain et l'un (B) a échoué. Pour chacun, cinq analyses ont été faites à partir de textes réflexifs écrits entre le deuxième et le cinquième semestre, ainsi que le dossier final comprenant au moins deux analyses de situation réussies. Toutes les situations analysées sont issues de stages effectués dans le cadre de la formation.

Nous avons procédé à une analyse de contenu manifeste et de contenu latent, correspondant à une analyse logico-sémantique combinée avec une analyse sémantique structurale (Mucchielli, 1991). Nous suivons une démarche d'analyse de contenu accompagnée d'une analyse de discours (Buysse & Vanhulle, 2009; Vanhulle, 2009a; Vanhulle, Balslev, & Buysse, 2012). Après une première approche globale selon l'unité de sens perçue, nous avons procédé par unité de paragraphe, supposé refléter la structure voulue par le sujet, pour revenir à une synthèse globale. Nous avons pris comme base de travail les indicateurs des dimensions des médiations établis dans nos recherches précédentes (Buysse, 2012; Buysse & Renaulaud, 2012). Pour analyser les savoirs mobilisés, nous avons repris les indicateurs de Buysse (Buysse, 2011a). Chacun des chercheurs a procédé à une analyse des textes permettant ainsi une validation croisée suite à deux encodages, menant à une définition plus précise des indicateurs établis a priori. La démarche choisie à travers l'analyse des dimensions médiations est ainsi restée purement qualitative.

Synthèse et analyse des résultats

Au sujet des savoirs, nous avons observé chez les trois sujets qu'aux semestres 2 et 4, différents types de savoirs sont invoqués : les savoirs scientifiques, académiques, les méthodes et manuels, ainsi que les savoirs pratiques et prescriptifs, pour laisser une place largement prépondérante aux savoirs scientifiques en fin d'études.

Savoirs mobilisés

Les savoirs scientifiques proviennent des savoirs théoriques issus de la recherche en sciences de l'éducation et à la didactique. Les savoirs académiques sont les savoirs transmis dans le cadre de la formation par des enseignants mais sans forcément se référer à des sources scientifiques. Les savoirs pratiques sont ceux issus de l'expérience sur le terrain, que ce soit en tant qu'acteur ou observateur. Enfin, les savoirs prescriptifs se réfèrent à tout ce qui est normatif, ce qui se réfère au discours institutionnel, tel que les lois, les règlements, les chartes, etc. (Buysse, 2011a). Nous constatons que tous les sujets évoluent vers l'utilisation de savoirs scientifiques. Le sujet B continue toutefois de se référer également à des contenus de cours suivis sans retourner vers les fondements scientifiques à la base de ceux-ci.

Tableau 1: savoirs mobilisés

	Travaux 2-4	Final 6
A	Selon les cas : Savoirs scientifiques et académiques ou savoirs méthodes/manuels et pratiques	Savoirs scientifiques uniquement et en grande quantité
B	selon les cas : académique, prescriptif, pratique ou scientifique	uniquement scientifique & académique
C	Selon les cas : Savoirs académiques et pratiques ou savoirs méthodes/manuels et savoirs pratiques et savoirs prescriptifs Puis vers la fin : savoirs scientifiques	Savoirs scientifiques uniquement

Médiations contrôlantes : systèmes de régulation

Nous étudions sur quelle système de régulation le sujet semble travailler, à quel type de déséquilibre il semble vouloir mettre fin. Dans le cas du sujet A, nous constatons une centration sur l'action qui part d'un besoin ressenti par le sujet lui-même dès le début des études jusqu'à la fin de ses études. Les émotions sont surtout présentes dans ses analyses en semestres 2 et 4 tandis que la centration sur les conceptions qui lui permet d'élaborer sur ce qui fonde son agir est fondé sur une injonction, même en fin d'études. Chez les sujets B et C, on peut observer une évolution sur le plan de la centration sur les actions et les conceptions entre le semestre 2 et le semestre 6. En effet, dans un premier temps, les sujets agissent en fonction d'une injonction extérieure alors qu'en fin de parcours, tant les actions que les conceptions proviennent d'un besoin ressenti, d'une conviction.

Tableau 2 : Systèmes de régulation

	Travaux 2-4	Final 6
A	Action <i>indirect</i> (Dans un cas : sous-jacents <i>indirect</i>)	action <i>indirect</i> et conceptions <i>DIRECT</i>
B	action <i>direct</i> conceptions <i>direct</i> sous-jacents <i>indirect</i>	action <i>indirect</i> conceptions <i>indirect</i>
C	action <i>direct</i> devient <i>indirect</i> conceptions <i>direct</i> devient <i>indirect</i> Dans un cas, centration sur les sous-jacents <i>indirect</i>	action <i>indirect</i> et conceptions <i>indirect</i>

Médiations contrôlantes : genre d'évaluation

Lorsqu'il s'agit de savoir comment le sujet évalue son action et en fonction de quoi il l'évalue, nous constatons que le sujet A fait référence à la finalité de son action ou à l'objectif qu'il s'est donné. Tant aux semestres 2 et 4 qu'au semestre 6, le sujet semble agir de sa propre initiative ou en se fondant sur une manière de procéder déjà familière. On peut donc dire qu'il a développé une certaine autonomie de pensée (médiation indirecte). Le sujet B procède à une évaluation formative au travers de laquelle il repère les travers dans lesquels il est tombé en semestres 2 et 4, alors qu'en semestre 6, il se réfère à un formateur. On peut se demander pourquoi le sujet change de perspective à ce moment-là. Il se pourrait qu'il tente de se conformer à l'exigence de l'examen. Chez le sujet C, on note que tant l'évaluation de la finalité, que l'évaluation critériée (chaque critère est considéré), que l'évaluation formative évoluent du semestre 2 au semestre 6 passant de direct à indirect, ceci indiquant une intériorisation progressive.

Tableau 3: Genre d'évaluation

	Travaux 2-4	Final 6
A	Évaluation finalité <i>indirect</i> et évaluation formative <i>indirect</i>	Évaluation finalité <i>indirect</i>
B	Évaluation formative <i>indirect</i> Évaluation en fonction de la finalité <i>direct</i>	Évaluation formative <i>direct</i> Évaluation en fct finalité <i>indirect</i>
C	Évaluation finalité <i>direct</i> devient <i>indirect</i> Dans un cas: Évaluation critériée <i>indirect</i> Évaluation formative <i>direct</i> devient <i>direct</i> et <i>indirect</i> , puis <i>indirect</i> seulement	Évaluation finalité <i>indirect</i>

Médiations contrôlantes : Monitoring

Il s'agit de la façon dont le sujet guide son processus réflexif ou son action. Le sujet A répond à des questions qui lui sont posées afin de relancer sa réflexion en semestre 2 et 4, puis c'est lui qui se pose les questions en semestre 6. Le sujet B suit des procédures qui lui sont proposées et répond à des questions de relance tous les semestres. On n'observe donc chez lui aucune évolution, les interrogations ne semblant par venir de de lui et il semble se conformer strictement aux procédures qui lui sont proposées. Quant au sujet C, il évolue entre les semestres 2 et 6 vers un engagement personnel dans l'analyse fondé sur une motivation personnelle. Lorsqu'il s'agit de procédures, donc de manières de faire, en début d'études il se conforme à une demande alors qu'en fin de parcours, les décisions émanent de lui.

Tableau 4: Monitoring

	Travaux 2-4	Final 6
A	Questions de relance <i>direct</i> Persévérance <i>indirect</i> dans certains travaux	Relance <i>DIRECT</i> et <i>indirect</i> Procédure <i>indirect</i> Persévérance <i>indirect</i>
B	procédure <i>direct</i> questions de relance <i>direct</i>	procédure <i>DIRECT</i> questions de relance <i>DIRECT</i>
C	Consignes <i>direct</i> au début puis plus du tout Questions de relance <i>direct</i> Dans un cas, Procédures <i>direct</i> Persévérance <i>indirect</i> apparaît vers la fin	Procédure <i>indirect</i> Persévérance <i>indirect</i>

Médiations structurantes : fixation de l'objectif

Les analyses livrent des renseignements sur quelles bases le sujet détermine l'objectif de son action, sur ce qu'il vise à atteindre. Nous prenons en compte ici les finalités de l'activité, les objectifs des actions et des procédures et la contextualisation, à savoir le contexte d'application d'un apprentissage ou un contexte externe donnant un sens à l'action.

Chez le sujet A, tant la finalité de l'activité que l'objectif de ses actions, que la contextualisation ont tendance à émaner de sa propre réflexion pour tous les semestres. Pour les sujets B et C, la finalité, les objectifs des actions et la contextualisation évoluent vers une plus grande autonomie entre le semestre 2 et le semestre 6. Le sujet B présente toutefois encore des mobilisations directes.

Tableau 5: Objectifs

	Travaux 2-4	Final 6
A	Finalité <i>direct</i> ou <i>indirect</i> Action <i>indirect</i> ou <i>direct</i> contextualisation <i>indirect</i>	Finalité <i>indirect</i> action <i>indirect</i> contextualisation <i>indirect</i>
B	Finalité <i>direct</i> devient <i>indirect</i> action <i>indirect</i> (vers la fin) imitation <i>direct</i> contextualisation <i>direct</i> devient <i>indirect</i>	Finalité <i>indirect</i> action <i>direct</i> et <i>indirect</i> contextualisation <i>direct</i> et <i>indirect</i>
C	Finalité <i>indirect</i> apparaît vers la fin Objectif Action <i>direct</i> au début puis disparaît Objectif contextualisation de <i>direct</i> devient <i>indirect</i>	Finalité <i>indirect</i> Objectif contextualisation <i>indirect</i>

Médiations structurantes : type de raisonnement

Nous avons observé quels types de raisonnement étaient déployés lors de l'écriture réflexive. Le raisonnement du sujet peut être soit inductif, il induit des généralités à partir d'un exemple spécifique, soit déductif, soit fondé sur un postulat, ou répondre à une logique formelle (raisonnement fondé sur des règles) ou à une logique naturelle (raisonnement sans liens logiques).

En ce qui concerne le raisonnement, les trois sujets ont en semestres 2 et 4 un raisonnement inductif, ils partent d'une situation particulière qu'ils tentent d'analyser, à partir des situations vécues en stage (médiation indirecte). Dans certaines situations, ils vont se placer dans un raisonnement déductif, soit ils ont décidé eux-mêmes de mettre en application une règle (par exemple, créer une situation d'apprentissage coopératif), soit il leur a été demandé par un enseignant ou par un praticien formateur de mettre en place un certain dispositif d'enseignement. Parfois, les sujets posent un postulat comme point de départ de leur raisonnement. D'autres fois, ils ont recours à une logique formelle dans leur analyse mais aussi à une logique naturelle qu'ils mobilisent pour expliciter leur démarche. En semestre 6, tous les types de raisonnement sont intériorisés. Nous remarquons que le sujet B en reste toutefois à un départ de raisonnement inductif et ne parviens pas à alterner avec des départs déductifs.

Tableau 6: Raisonnement

	Travaux 2-4	Final 6
A	inductif <i>indirect</i> Parfois déductif <i>indirect</i> parfois postulat <i>indirect</i> Parfois naturel <i>indirect</i> Parfois formel <i>direct</i>	Raisonnement inductif et déductif <i>indirect</i> Raisonnement hypothèse <i>indirect</i> Raisonnement formel <i>indirect</i>
B	Selon les cas : inductif <i>indirect</i> déductif <i>direct</i> ou <i>indirect</i> ou absent formel <i>indirect</i>	<u>inductif</u> <i>indirect</i> uniquement naturel et formel <i>indirect</i>
C	inductif <i>indirect</i> déductif <i>indirect</i> vers la fin parfois postulat <i>direct</i> Parfois naturel <i>direct</i> ou <i>indirect</i> Vers la fin : formel <i>indirect</i>	inductif et déductif <i>indirect</i> formel <i>indirect</i>

Médiations structurantes : genres de concepts

Nous pouvons analyser quels genres de concepts sont mobilisés et de quelle manière. Les concepts peuvent être quotidiens, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de référence

explicite à un cadre scientifique, soit scientifiques avec référence à un concept socioculturellement validé). Le sujet peut avoir recours à des concepts et savoirs supplémentaires, en plus des concepts centraux; et peut aussi faire des liens avec différents concepts et savoirs.

Les sujets A et C invoquent des concepts quotidiens et scientifiques qui semblent avoir été intériorisés des semestres 2 et 4 au semestre 6. Pour le sujet B, les concepts scientifiques sont mobilisés en début de formation en réponse à une consigne extérieure, puis sont mobilisés de leur propre initiative en semestre 6. Les candidats A et C mettent en liens des concepts, sans injonction extérieure, au semestre 6.

Tableau 7: Concepts

	Travaux 2-4	Final 6
A	Concepts quotidien et/ou concepts scientifiques <i>indirect</i>	Concepts scientifiques <i>indirect</i> Concepts supplémentaires <i>indirect</i> Concepts mis en lien <i>indirect</i>
B	Concept quotidien <i>indirect</i> Concept scientifique <i>direct</i> évolution vers <i>indirect</i>	Concept quotidien <i>indirect</i> Concept scientifique <i>indirect</i> Concept supplémentaire <i>indirect</i>
C	Concepts quotidien <i>direct</i> et/ou <i>indirect</i> Vers la fin : concepts scientifiques <i>indirect</i> et concepts supplémentaires <i>indirect</i>	Concepts scientifiques <i>indirect</i> Concepts mis en lien <i>indirect</i>

Médiations structurantes : émotions

Il s'agit de voir de quelle manière le sujet prend en compte ses émotions. Nous avons établi que les émotions pouvaient être soit absentes, soit niées, soit présente, soit noyau, c'est-à-dire qu'elles sont un élément fondamental du raisonnement. Chez les trois sujets, les émotions sont présentes en semestre 2, 4 et 6, elles imprègnent le récit mais ne sont pas prises en compte dans l'analyse par la suite. On peut aussi noter qu'il y a aux semestres 2 et 4, chez les candidats A et C, des émotions noyaux autour desquelles le sujet élabore sa réflexion et son interprétation des situations vécues.

Tableau 8: Rapport aux émotions

	Travaux 2-4	Final 6
A	Parfois émotions absentes, émotions présentes ou émotions noyau <i>indirect</i>	Émotion présente <i>indirect</i>
B	Émotion présente <i>indirect</i>	Émotion présente <i>indirect</i>
C	Parfois : émotions absentes <i>indirect</i> , émotions présentes <i>indirect</i> ou émotions noyau <i>indirect</i>	Émotion présente <i>indirect</i>

Médiations structurantes : Empans réflexifs

Nous nous demandons ensuite quel est l'étendue de savoirs pris en considération par le sujet lors de son analyse. Nous sommes en présence d'empans réflexifs techniques lorsque le sujet mentionne des informations portant sur les moyens de réalisation, l'environnement immédiat, le savoir à enseigner, les méthodes, les manuels. Les empans sont contextuels quand le sujet a recours à des informations et des savoirs tenant compte des élèves, du contexte d'enseignement, des particularités de la situation exacte. Ils sont autoréférencés quand le sujet fait référence à son propre vécu afin de fonder ses actions. Dans leurs analyses, les 3 candidats mobilisent de leur propre initiative des éléments caractéristiques de ces trois empans réflexifs.

Tableau 9: *Empans réflexifs*

	Travaux 2-4	Final 6
A	Empan technique <i>indirect</i> ou empan contextuel <i>indirect</i>	Empan contextuel et technique <i>indirect</i>
B	En même temps : autoréférencé <i>indirect</i> , Technique indirect, contextuelle <i>indirect</i>	En même temps Autoréférencé <i>indirect</i> , Technique <i>indirect</i> , contextuelle <i>indirect</i>
C	Empan technique <i>direct</i> puis <i>direct</i> et <i>indirect</i> Empan contextuel <i>direct</i> puis <i>indirect</i> Une fois, autoréférencé <i>indirect</i> Vers la fin contextuel <i>indirect</i> seulement	Empan contextuel et technique <i>indirect</i>

Synthèse et discussion

Cette analyse nous permet de constater une tendance à l'intériorisation tout au long des études. Il semblerait que la formation fondée sur un système d'alternance entre les apports théoriques et les expériences sur le terrain permette aux étudiants d'intérioriser les dimensions des médiations qu'ils mobilisent. Cela signifie qu'au fil de la formation, leur analyse devient de plus en plus autonome. Ils parviennent à se positionner en tant que professionnels de l'enseignement conscients et convaincus de leurs conceptions et de leurs actions. Il est effectivement demandé aux étudiants de démontrer ce positionnement dans un des examens certificatifs de fins d'études intitulé « Présentation critique du portfolio » et c'est dans ce contexte qu'ils doivent démontrer qu'ils ont développé des compétences professionnelles. Pour ce faire, ils se fondent sur l'analyse de situations réussies. Par contre, tous les candidats ne parviennent pas forcément à intérioriser les médiations mobilisées à tous les niveaux. Les étudiants les plus susceptibles d'échouer sont ceux qui parviennent difficilement à se passer d'un cadre imposé par l'extérieur. Néanmoins, nous avons constaté que d'un texte réflexif à l'autre, les étudiants, et, dans notre cas, les sujets A et C, affinent leur raisonnement et intériorisent des savoirs professionnels à travers l'élaboration de leur texte (voir aussi (Vanhulle, 2008, 2009b, 2009c).

On peut dire que si l'on constate une centration sur l'action fondée sur un besoin autonome dans les travaux réflexifs, on observe alors une évolution dans toutes les dimensions étudiées et un lien avec la réussite peut être établi. On constate également que si les questions de relance sont indirectes, alors la dimension de la procédure indirecte se développe dans ce sens, et il y a un lien avec réussite. En outre, il apparaît qu'il y a réussite lorsque les émotions sont présentes mais ne sont pas au centre de l'analyse. Si le sujet se focalise sur ses émotions, il parviendra difficilement à se distancier dans son agir professionnel.

Chez le sujet en échec (B), on voit qu'au niveau du monitoring, les dimensions des médiations relatives à la procédure et aux questions de relance sont restées directes, elles n'ont donc pas été intériorisées. Le sujet n'est pas parvenu à l'autonomie sur ce plan-là. Au niveau de l'évaluation formative, il y a même une régression. Le sujet passe d'un stade où il identifie les éléments à améliorer et les procédures utilisées à un stade où il se réfère au formateur. Ceci peut être lié également au fait que les analyses finales font l'objet d'une évaluation, et qu'elles font donc ressortir le manque de confiance du sujet. L'utilisation du portfolio et, de manière plus large, la formation ne semblent pas avoir eu beaucoup d'effet sur les dimensions mobilisées lors des analyses. Le seul effet perceptible semble être un accroissement d'un certain conformisme, une volonté – tardive- de faire ce qui lui semble être demandé lors des analyses. Conjuguée peut-être à la peur d'être en échec, ceci résulte en des analyses qui semblent plaquées, sans originalité et péniblement se conformer.

Nous constatons également que les sujets A et C montrent à la fin une pondération des dimensions de deuxième ordre à peu près similaire et, de plus, d'origine indirecte. Ceci semble démontrer que une forme se dessine tout au long de la formation pour aboutir à une certaine manière de raisonner, de penser les problèmes à l'aide des mêmes dimensions des médiations. Le caractère indirect du déploiement atteste également de l'intériorisation de cette démarche.

Le cas du sujet C est particulièrement exemplaire. On peut en effet constater une évolution nette d'un semestre à l'autre. Le sujet utilise spontanément une certaine démarche et la remplace progressivement par celle qui semble le mieux convenir. À la fin de sa formation il démontre la plus grande intériorisation des dimensions des médiations. Nous pourrions en déduire que le portfolio a été pour lui un élément déterminant dans son approche réflexive de la profession d'enseignant.

D'autre part, dans le cadre de cette formation à l'enseignement au primaire, nos résultats semblent indiquer que la présentation du portfolio soit un moment de synthèse qui permet de faire émerger des liens entre les savoirs mobilisés, les dimensions des médiations et le genre réflexif. La formation permettrait ainsi à l'étudiant de témoigner de l'émergence d'un développement professionnel, voire de le mettre dans une situation dans laquelle il est obligé d'avoir recours à toutes ses capacités de déployer un raisonnement professionnel.

On constate ainsi chez A et C une intériorisation au moins du genre réflexif proposé par l'institution et considéré par celle-ci comme correspondant au genre professionnel. Nous pouvons toutefois nous poser la question de savoir si le développement du genre réflexif entraîne systématiquement un développement professionnel. Nous nous demandons également si, lorsque le sujet développe une forme de raisonnement professionnel adapté à l'enseignement, il y a un développement professionnel qui serait observable en classe. Le résultat du sujet B, en échec à l'examen sur le terrain, semblerait indiquer un lien entre réussite professionnelle dans la pratique et capacité d'analyse conformément à ce qui est souhaité dans cette même profession.

Nos autres études sur la cohésion des dimensions des médiations selon les activités socioculturelles (Buysse, 2012, 2013, mai-a, 2013, mai-b) tendraient à indiquer une transversalité dans les contextes de mobilisation des raisonnements professionnels, mais d'autres recherches seraient nécessaires pour confirmer que l'évolution dans le cadre des analyses de pratique en institution de formation reflètent vraiment un développement professionnel qu'on pourrait constater sur le terrain.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et formation* (pp. 7-23). Bruxelles: De Boeck Université.
- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*(60), 265-296.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

- Buyse, A. A. J. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 585-602.
- Buyse, A. A. J. (2011a). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. In J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson (Eds.), *Débat sur la professionnalisation des enseignants: Les apports de la formation des adultes* (pp. 267-307). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Buyse, A. A. J. (2011b). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau (Eds.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 243-284). Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Buyse, A. A. J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. Doctorat, Université de Genève, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>.
- Buyse, A. A. J. (2013, mai-a). *Médiations contrôlantes et structurantes dans l'enseignement*. In Paper presented at the Innover dans la tradition de Vygotski : Contribution des approches historico-culturelles à la construction des connaissances en contexte d'apprentissage formel et informel. Colloque dans le cadre du 81e congrès de l'ACFAS., Université Laval, Québec.
- Buyse, A. A. J. (2013, mai-b). *Transmissions d'outils par les enseignants et formes d'enseignement*. Paper presented at the Enjeux de savoir(s) et profession enseignante. Symposium dans le cadre du Colloque international en éducation sur les Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, CRIFPE, Montréal.
- Buyse, A. A. J., & Renaulaud, C. (2012). Bilan de compétences pour la formation des enseignants du secondaire.V. Lussi Borer & D. Périsset (Éd.), *Conjuguer savoirs et compétences professionnelles : un défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs. Formation et pratiques d'enseignement en questions*(15), 73-96.
- Buyse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? . *Questions Vives*, 5(11), 225-245.
- Buyse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.
- Fournier, J.-Y. (1999). *A l'école de l'intelligence : comprendre pour apprendre*. Paris: ESF.
- Grize, J.-B. (1997). *Logique et langage*. Ophrys.
- Karpov, Y. V., & Haywood, H. C. (1998). Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation. *American Psychologist*, 53(1), 27-36.
- Mucchielli, A. (1991). *Les situations de communication*. Paris, France: Eyrolles.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. . San Francisco, CA: Jossey-Bass
- van der Veer, R. (1998). From Concept Attainment to Knowledge Formation. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 89-94.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation initiale: une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Eds.), *Les pratiques*

- langagières en formation initiale et continue* (Repères No 30 ed., pp. 13-31). Paris: INRP.
- Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Eds.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (pp. 227-254). Toulouse: Octarès.
- 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). Evaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Evaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 165-180). Bruxelles: De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009c). Mettre en discours des savoirs professionnels : apprentissage ou développement ? *Travail et Apprentissages*(3), 63-75.
- Vanhulle, S., Balslev, K., & Buysse, A. A. J. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. In J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson (Eds.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (pp. 117-150). Paris: L'Harmattan.
- Vygotsky, L. (1934/1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.