

Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques

The tutorial system in teachers' training: recent trends and methodological perspectives

El tutorado en formación inicial de los docentes: orientaciones recientes y perspectivas metodológicas

Tutorat in der Grundausbildung der Lehrer: neue Zielsetzungen und methodologische Perspektiven

Sylvie Moussay, Richard Étienne et Jacques Méard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1127>

DOI : 10.4000/rfp.1127

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

Pagination : 59-69

ISBN : 978-2-7342-1152-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Sylvie Moussay, Richard Étienne et Jacques Méard, « Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 166 | janvier-mars 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1127> ; DOI : 10.4000/rfp.1127

Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques

Sylvie Moussay, Richard Étienne et Jacques Méard

Au cours des huit dernières années, la littérature scientifique, à propos des effets du tutorat sur la formation des enseignants novices, fait émerger deux tendances : d'une part la relation dyadique tuteur-stagiaire évolue vers une conception élargie, collective du tutorat ; d'autre part, les recherches laissent paraître des faiblesses méthodologiques qui rendent difficile la mesure de l'effet réel du tutorat sur le développement de l'activité professionnelle du stagiaire. Ce double constat questionne les conceptions théoriques et les démarches exposées dans les études anglo-saxonnes et invite à s'orienter vers une approche ergonomique francophone centrée sur l'activité réelle pour comprendre l'impact du tutorat dans la formation des enseignants novices.

Descripteurs (TESE) : formation des enseignants, enseignant stagiaire, tutorat.

INTRODUCTION

Le tutorat est devenu un dispositif central dans les formations professionnelles. En ce qui concerne la formation des enseignants novices, si l'on veut dépasser les impasses d'une juxtaposition d'apports théoriques et de moments de pratique, sans se résoudre non plus à une formation « sur le tas », le tutorat apparaît même de plus en plus comme la clé de voûte du système. L'introduction du stage « filé » pour les professeurs d'école et la perspective d'augmentation des heures de stage pour les professeurs du second degré confirment cette impression : la mise en évidence d'un impact positif du tutorat représente un enjeu essentiel pour la professionnalisation des enseignants.

En référence à la littérature scientifique internationale des années 1990, Chaliès et Durand (2000) présentaient le tutorat en formation initiale des enseignants selon la relation triadique stagiaire-tuteur-superviseur universitaire. Étaient envisagés les rapports entre la pratique en classe du stagiaire, l'observation effectuée par le tuteur, l'entretien post-leçon entre tuteur et stagiaire. Les auteurs mettaient en évidence le caractère complexe et souvent conflictuel des relations entre les acteurs et soulignaient les principales forces et faiblesses du tutorat. À la suite de ce travail de synthèse, il paraissait utile de faire un point sur les dernières publications concernant le tutorat au plan international. Nous avons réalisé une revue de littérature entre 2000 et 2008, à partir de trois mots-clés : l'expérience pratique des enseignants

novices (*the preservice teachers' field experience*), le tutorat des enseignants novices (*mentoring or supervision preservice teachers*), le développement professionnel des enseignants novices (*preservice teachers' professional development*).

À la lumière des publications scientifiques de ces huit dernières années, nous repérons plusieurs orientations récentes des recherches sur les effets du tutorat dans la formation des enseignants. En particulier, nous notons une réhabilitation de l'expérience pratique et une tendance à réduire l'importance de la relation dyadique tuteur-stagiaire ou superviseur universitaire-stagiaire en l'englobant dans une conception collective du tutorat. Dans un deuxième temps, nous discutons les paradoxes méthodologiques de ces recherches majoritairement anglo-saxonnes qui visent à revaloriser l'expérience sans analyser l'activité réelle des enseignants stagiaires, autrement dit en s'appuyant essentiellement sur les discours sur l'expérience. Pour dépasser ces paradoxes et comprendre l'impact réel du tutorat sur le développement des enseignants débutants, nous montrons l'intérêt des tentatives (de plus en plus présentes dans la littérature scientifique) de plusieurs chercheurs francophones, qui appréhendent cette question selon une approche ergonomique.

LES ORIENTATIONS RÉCENTES DE LA RECHERCHE SUR LE TUTORAT EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

La revalorisation de l'expérience pratique

La première orientation sensible de la littérature scientifique depuis la fin des années 1990 consiste en une réhabilitation de l'expérience pratique, qui est présentée comme une des conditions de la professionnalisation des futurs enseignants (Bullough *et al.*, 2003 ; Hascher *et al.*, 2004). Aux États-Unis, cette expérience pratique est même considérée comme un élément-clé de la réforme sur la formation des futurs professeurs (Wilson, 2006) : « la pratique est l'élément le plus innovant du programme » (Shkedi & Laron, 2004, p. 693). L'expérience pratique répond à une demande souvent exprimée par les jeunes professeurs de bénéficier d'une formation plus pratique (Graham, 2006). Plus qu'un rite de passage, l'expérience pratique permet aux enseignants stagiaires de confirmer leur choix professionnel ou de se réorienter s'ils constatent un décalage entre leurs attentes et le

vécu du métier (Hascher *et al.*, 2004 ; Sutherland *et al.*, 2005) ; elle est l'occasion pour eux de se confronter au « monde réel de l'enseignement » (Shkedi & Laron, 2004, p. 694) en présence de vrais élèves et facilite ainsi l'entrée dans le métier (Bullough *et al.*, 2003 ; Wilson, 2006).

De façon plus précise, c'est durant la pratique professionnelle que les enseignants en formation peuvent avoir l'opportunité « d'expérimenter activement certaines connaissances transmises à l'université » et de « construire un lien entre les théories et la pratique en classe » (Sutherland *et al.*, 2005, p. 83). Considérée comme un support au développement de la réflexion critique pour l'enseignant en formation, l'expérience professionnelle stimule l'acquisition de compétences d'enseignement (Hascher *et al.*, 2004) et favorise la « compréhension de la nature complexe du travail des enseignants et des savoirs professionnels utilisés pour enseigner » (Sutherland *et al.*, 2005, p. 79). Les recherches récentes semblent ne plus discuter ni remettre en cause l'utilité de l'expérience pratique (Chaliès & Durand, 2000) : adaptée aux attentes des stagiaires, ouverte sur des tâches significatives professionnelles, articulée à la formation universitaire, organisée et structurée autour de projets de formation dans les établissements d'accueil, l'expérience pratique se veut au contraire à la fois rassurante et « authentique » (Sutherland *et al.*, 2005, p. 90), offrant aux enseignants stagiaires l'occasion de réelles responsabilités (Wilson, 2006). Cette perspective est renforcée par l'orientation prise par plusieurs systèmes de formations (en Grande-Bretagne, États-Unis, Canada, Australie, Pays-Bas, Norvège, France), orientation qui consiste à considérer la formation comme une activité à rapprocher du contexte du travail enseignant.

L'expérience pratique comme immersion dans un contexte

Même si plusieurs travaux mettent en évidence que la réflexion du stagiaire sur sa pratique dépend essentiellement des bilans post-leçons (Chaliès *et al.*, 2004 ; Harrison *et al.*, 2005 ; Strong & Baron, 2004 ; Williams & Watson, 2004), de nombreux auteurs envisagent le développement des enseignants stagiaires en fonction du contexte d'action (avec les élèves) et du contexte socioprofessionnel dans lesquels ceux-ci font leurs expériences pratiques (Tang, 2004). L'exemple des écoles professionnelles de développement (PDS pour *professional development school*), créées dans le cadre des réformes états-uniennes et

canadiennes sur la formation des enseignants (Castle *et al.*, 2006 ; Mule, 2006 ; Ridley *et al.*, 2005) est un signe de cette nouvelle tendance instituant « un partenariat plus fort entre établissement scolaire et université » (Mule, 2006, p. 205). Les PDS situés dans les écoles sont des sites d'accueil « où le travail de formation des enseignants se fait au sein d'une équipe et au contact de la culture scolaire » (Zeichner, 2002, p. 62). Les stagiaires y sont guidés dans leur expérience pratique par une équipe constituée du tuteur, du formateur universitaire et d'enseignants de l'établissement scolaire. Le concept de PDS relève de trois orientations (Graham, 2006) : organiser la formation dans le contexte de la pratique réelle ; considérer l'enseignant stagiaire comme un « apprenant enquêteur » participant aux activités de la communauté enseignante et questionnant sa pratique et celle des collègues dans l'établissement scolaire ; enfin, développer un tutorat actif autour d'une équipe (tuteur de terrain, équipe d'enseignants, directeur d'école, tuteur universitaire et professeur stagiaire). Ce concept de PDS et d'autres, mis en débat en France depuis les années 1990, au travers de notions telles qu'« établissement apprenant » (Bouvier, 2001 ; Gather-Thurler, 2000), « établissement scolaire formateur » (Étienne, 1999) ou encore plus récemment « établissement comme organisation apprenante » (Paquay, 2005), attestent d'une volonté d'asseoir l'expérience pratique sur une « dynamique d'alternance intégrative » (Bucheton, 2009), un contexte d'activité significative du métier d'enseignant (Sim, 2006 ; Sutherland *et al.*, 2005). Ce contexte va au-delà du discours véhiculé dans les formations plus académiques, à l'université et à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM).

Dans la littérature récente, les dimensions sociale et culturelle de l'expérience pratique sont de plus en plus présentées comme des atouts. Se référant aux travaux de Lave et Wenger (1991) et aux concepts de « communauté de pratique » et de « participation périphérique légitime » (Wenger *et al.*, 2002), plusieurs auteurs rappellent que l'expérience pratique est définie comme « un processus d'évolution de la participation dans la communauté de pratique enseignante » (Lave & Wenger cité par Sim, 2006, p. 80). Elle favorise l'intégration des stagiaires au groupe d'appartenance, d'abord en tant que « participants périphériques légitimes » puis avec le temps, la pratique et les rencontres avec les collègues, en tant que « participants centraux ». En réalisant des tâches reconnues et validées par la communauté enseignante – activité en classe, réunion de l'équipe disciplinaire, sortie pédagogique, conseil de classe, ren-

contre avec les associations de parents d'élèves – le stagiaire est confronté aux manières de faire et de parler des enseignants, à leurs outils, leurs règles, leurs rituels, leurs croyances, leurs méthodes de travail. L'implication du stagiaire dans les réunions de l'équipe disciplinaire ouvre sur un partage de points de vue, de conseils, d'astuces et surtout de pré-occupations liées à l'activité d'enseignement, ce processus d'engagement pouvant alors participer d'un professionnalisme interactif (Hargreaves & Fullan, 2000). Confrontée à la culture du milieu enseignant, l'activité du stagiaire se nourrit ainsi du savoir-faire des autres.

Pour l'ensemble de ces recherches, la perspective sociale de l'apprentissage du métier d'enseignant est affirmée, la communauté de pratique devenant un lieu favorisant la construction de connaissances nouvelles et soutenant des processus de développement professionnel chez les enseignants novices.

Le tutorat comme outil de formation mis en œuvre par un collectif

Dans cette optique, le tutorat contribue à faire de l'expérience pratique un vecteur de la formation professionnelle des enseignants novices (Kwan & Lopez-Real, 2005 ; Patton *et al.*, 2005 ; Ponte *et al.*, 2004 ; Sundli, 2007). Les rôles des tuteurs et des formateurs universitaires sont formellement valorisés (Ganser, 2002 ; Sanders *et al.*, 2005 ; Tang, 2002 ; Weasmer & Woods, 2003) mais souvent insuffisamment exploités (Edwards & Protheroe, 2003). À la métaphore rigide du tuteur se substitue celle plus ondoiyante de l'accompagnateur (Boutinet *et al.*, 2007). La participation de tuteurs expérimentés, the « *critical friends* » (Kwan & Lopez-Real, 2005), aux côtés d'enseignants novices apparaît comme un facteur déterminant du bénéfice de l'expérience pratique sur l'apprentissage du métier (Sutherland *et al.*, 2005 ; Weiss & Weiss, 2001 ; Wolf, 2003 ; Zeichner, 2002). Néanmoins, comme l'annonçaient Chaliès et Durand (2000), le tutorat actuel semble rompre progressivement avec le modèle de la triade traditionnelle tuteur-stagiaire-formateur universitaire souvent critiqué (Hastings & Squires, 2002) et soupçonné d'avoir peu d'impact sur le développement du stagiaire (Rodgers & Keil, 2007).

De nouveaux modèles de tutorat sont expérimentés (Sundli, 2007) : en comparant le placement d'un professeur stagiaire auprès d'un tuteur (*the single placement*) et le modèle de formation par pair où deux enseignants en formation sont affectés auprès d'un tuteur expérimenté (*the partner placement*),

Bullough et ses collègues (Bullough *et al.* 2002, 2003) montrent les bénéfices d'une formation organisée sous la forme d'un partenariat entre pairs. Dans ce dispositif, deux stagiaires construisent le cours puis interviennent ensemble dans la classe. Selon l'auteur, le travail en binôme présente un double intérêt : tout d'abord, apprécié des élèves qui se sentent plus aidés, il développe davantage d'interactions en classe ; d'autre part, il permet aux stagiaires de se confronter au travail collectif, de construire un espace commun de compréhension sur les activités en classe et d'échanger leurs expériences et leurs ressentis sur des faits vécus ensemble. Cette co-intervention offre un « environnement sécurisant autorisant une prise de risque et des défis entre stagiaires ; elle stimule leur engagement dans l'établissement et ouvre sur des échanges possibles et plus variés avec le tuteur » (Bullough *et al.*, 2003, p. 69). Tous ces changements sont pour l'auteur des indicateurs de développement des enseignants stagiaires.

Rodgers et Keil (2007) mettent en évidence de leur côté les avantages d'un modèle alternatif de tutorat (le modèle par dyade de pairs) caractérisé par un regroupement de plusieurs stagiaires et de plusieurs tuteurs dans le même établissement scolaire. Dans ce travail collectif, les auteurs notent l'émergence de « ressources additionnelles » pour chaque acteur du tutorat (Rodgers & Keil, 2007, p. 67) : le stagiaire peut bénéficier des conseils de plusieurs tuteurs ; la multiplicité des observations dans différentes classes et les réunions entre les dyades permettent de varier les points de vue sur les activités effectuées en classe ; les tuteurs ont l'occasion de discuter de leur pratique de tutorat et cette confrontation participe de leur développement professionnel. Même lorsque les dispositifs ne prévoient pas ce tutorat collaboratif de façon formelle, les enseignants à l'issue de leur formation initiale rappellent l'importance de ce travail « au contact des pairs » (Loughran *et al.*, 2001, p. 16).

Dans une perspective proche, plusieurs auteurs (Chaliès *et al.*, 2008 ; Harrison *et al.*, 2005 ; Lee, 2005 ; Ward & Mc Cotter, 2004 ; Whitehead & Fitzgerald, 2007) discutent des nouvelles manières de travailler des tuteurs avec les stagiaires autour de situations de co-préparation des leçons, de co-observation et de co-intervention. Cette forme de tutorat échappe au strict rituel d'entretiens post-leçon au cours duquel tuteur et formateur transmettent des feedback aux stagiaires (Loughran, 2002) ; elle ne porte pas uniquement sur une co-analyse de l'expérience vécue par le stagiaire mais elle « optimise l'accompagnement du stagiaire au sein même de la leçon »

(Chaliès *et al.*, 2007). De plus, le « *coteaching* » (Eick *et al.*, 2003), cette vision partagée pour enseigner et concevoir de nouvelles stratégies, appelle parfois un changement de conception des rapports tuteur-stagiaire (Wang & Odell, 2007) : un tutorat qui ne se base plus sur une relation dissymétrique où le tuteur se situe en surplomb du stagiaire mais plutôt sur des rapports de réciprocité et de partage d'expertise (Awaya *et al.*, 2003).

Ce modèle de tutorat peut évoluer dans le cadre de communautés de pratiques (Sumsion & Patterson, 2004) et de recherches collaboratives. Les dispositifs tels que les CMT (« *clinical master teachers* », Wilson, 2006, p. 23), les groupes de tutorat (Sim, 2006), le « *staff development* » (Patton *et al.*, 2005, p. 306) et les visites à visée formative associant la dyade stagiaire-tuteur, deux ou trois stagiaires et les formateurs universitaires (Étienne & Jean, 2005), le collectif « tuteur, stagiaires et chercheurs » (Levin, 2003 ; Patton *et al.*, 2005) offrent l'occasion aux stagiaires de participer à des discussions avec différents membres experts en matière d'enseignement. Ces équipes de tutorat définies comme un espace collaboratif et une communauté interactive d'apprentissage (Paris & Gespass, 2001) présentent l'intérêt d'engager les stagiaires dans des réflexions partagées et des significations négociées et « médiées par des outils tels que les leçons préparées en commun » (Tsui & Law, 2007, p. 1292). Elles les invitent à un véritable travail d'équipe dans la préparation des leçons et dans les interventions en classe (Wolf, 2003).

À travers ces nouveaux modèles de tutorat collaboratif, les auteurs soulignent l'intérêt de considérer le tutorat comme une activité dans laquelle le stagiaire peut recevoir le soutien d'un collectif pour réfléchir sur sa façon de s'y prendre en classe – le tutorat jouant alors plus un rôle de catalyse que de guidance.

LES PARADOXES DES RECHERCHES

La prise en compte de l'expérience pratique sans analyse de l'activité

Dans la plupart des articles que nous avons analysés, l'expérience pratique et le tutorat sont appréhendés à partir de questionnaires adressés aux enseignants en formation, aux tuteurs et aux formateurs. À quelques exceptions près, les études reposent sur des enquêtes de motivation cherchant à définir des profils de tuteurs : « Quelles perspectives de forma-

tion poursuivez-vous avec votre stagiaire et que privilégiez-vous comme contenus de formation ? » (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005) ; « Pourquoi acceptez-vous de prendre un stagiaire ? » (Sinclair *et al.*, 2006) ; « Quels conseils donneriez-vous aux enseignants qui souhaitent devenir tuteurs ? » (Graham, 2006).

Du côté des stagiaires, les questions visent à cerner leurs attentes, leurs perceptions et leurs satisfactions à propos de leur expérience : « Quels sont les bénéfices et les inconvénients que vous pensez retirer d'une expérience organisée sous la forme d'un partenariat entre pairs ? Que faisiez-vous avec le stagiaire-partenaire ? » ; « Quand quelque chose ne fonctionnait pas dans votre classe, en parliez-vous à votre tuteur ou à l'autre stagiaire ? » (Bullough *et al.*, 2003) ; « Comment définissez-vous la réussite de votre expérience et que pensez-vous du travail en équipe avec le tuteur et d'autres enseignants ? » (Wilson, 2006) ; « Quelles sont les relations de travail que vous avez développées avec le tuteur ? » (Wong, 2004).

Ces questionnaires apportent des informations sur le rôle de chaque acteur du tutorat, sur le travail de collaboration avec les universités, sur les conditions de mise en œuvre du tutorat et les facteurs de réussite de l'expérience pratique. Ils sont complétés par des données d'observation, des entretiens semi-directifs, des enregistrements de discussions informelles entre stagiaires et tuteurs et des témoignages écrits (journal de bord des stagiaires). Les chercheurs tentent d'identifier à travers les portfolios et les projets d'enquête élaborés par les stagiaires leurs capacités à prélever des informations sur leur pratique et à résoudre leurs difficultés d'enseignement (Huffman & Kalnin, 2003 ; King, 2002 ; Wray, 2007). Les données portent sur l'évolution des croyances et des conceptions du stagiaire à propos d'enseignement (Greenwalt, 2008 ; Lee, 2005 ; Shkedi & Laron, 2004). Récemment, plusieurs études reposent sur les commentaires des formés et des formateurs de terrain face aux images vidéo de l'activité du stagiaire. Cette méthodologie, basée sur ce qui est dit sur la pratique en classe par les stagiaires, plus proche de leur activité, est pensée pour identifier les différences de stratégie d'observation et de perception des événements en classe entre stagiaire et tuteur (Krull *et al.*, 2007), pour apprécier l'influence du travail d'analyse vidéo sur la relation tutorale (Whitehead & Fitzgerald, 2007), ou encore pour témoigner d'une amélioration de la posture réflexive des enseignants stagiaires (Schepens *et al.*, 2007). Au travers de ces résultats, on peut identifier un premier paradoxe : alors que les recherches placent le tutorat au centre

d'une formation légitimée par l'expérience pratique, les méthodes utilisées analysent les discours sur l'activité et non l'activité elle-même. Comme le remarquent Wilson et ses collègues (Wilson *et al.*, 2002, p. 196), on est renseigné non pas sur les bénéfices de l'expérience pratique sur leur formation mais sur ce que pensent les enseignants des bénéfices de l'expérience pratique. De plus, les méthodes telles que les questionnaires et les entretiens semi-directifs semblent inadaptées pour identifier l'articulation entre le tutorat et le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices.

L'intérêt du tutorat collaboratif sans mesure de l'impact du collectif sur l'activité

Par ailleurs, les articles analysés mettent en évidence la dimension collective de la situation tutorale, comme nous l'avons montré : l'effet tuteur, l'effet pair et l'effet du tutorat collaboratif sur l'engagement du stagiaire dans l'établissement scolaire, son implication dans les discussions avec les tuteurs et formateurs, sa prise de conscience des différentes facettes du métier d'enseignant (Bullough *et al.*, 2003 ; Kwan & Lopez-Real, 2005 ; Weiss & Weiss, 2001 ; Wilson, 2006). Le tutorat collégial est mis en avant, tant en termes de qualité de formation que d'environnement d'apprentissage. Mais les résultats de ces recherches ne permettent pas d'identifier de façon précise l'impact du tutorat collaboratif sur le développement professionnel de l'enseignant stagiaire. Le fait que ces études n'évaluent pas en quoi et comment ce contexte collectif favorise l'apprentissage du métier par le stagiaire souligne alors un deuxième paradoxe. Le groupe de tutorat, la communauté enseignante sont envisagés comme des « contextes stimulants » d'apprentissage (Sutherland *et al.*, 2005, p. 82) mais leurs effets réels sur le pouvoir d'action du stagiaire restent obscurs. Par exemple, la question de la mobilisation par les stagiaires des ressources du collectif pour réorganiser leur activité en classe est peu étudiée. Ce déficit de données empiriques à propos du partage de savoir ne se limite pas au domaine de la formation des enseignants ; il concerne l'ensemble des cadres organisationnels, comme le remarque Boer (Boer *et al.*, 2002).

En résumé, la récente littérature scientifique sur le tutorat des enseignants débutants révèle d'une part une réhabilitation de l'expérience pratique, mais l'analyse de l'activité est réalisée à distance, d'autre part l'accent est mis sur la dimension collaborative du tutorat, mais sans que l'impact du collectif soit mesuré précisément.

QUELQUES PISTES POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DES EFFETS DU TUTORAT SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT STAGIAIRE

Le programme de recherche en France sur l'analyse de l'activité réelle peut être une voie de dépassement des paradoxes relevés dans la littérature anglo-saxonne. Se référant au cadre conceptuel de l'ergonomie de langue française, la perspective qui consiste à étudier le travail des enseignants autrement que par des enquêtes d'opinions se fonde sur « la conviction qu'il y a de l'expertise et de l'intelligence dans l'activité réelle » (Durand *et al.*, 2006, p. 7). Des études en ergonomie cognitive issues de l'approche du cours d'action inscrivent l'analyse de l'activité réelle des enseignants novices dans une visée de conception de situations de formation « orientées-activité » (Leblanc *et al.*, 2008). Par ailleurs, des recherches en didactique professionnelle (Pastré, 2005) fondées sur une approche néo-piagétienne proposent des situations de simulations à partir de l'analyse des conceptualisations dans l'activité réelle. Enfin, d'autres recherches s'inspirant de théories de l'action (Bertone *et al.*, 2009 ; Durand *et al.*, 2006 ; Flavier & Marquet, 2007 ; Ria *et al.*, 2006) ou de la psychologie historico-culturelle (Leontiev, 1984 ; Vygotski, 1997), et de la clinique de l'activité (Clot, 1999 ; Clot & Leplat, 2005 ; Roger *et al.*, 2001 ; Saujat, 2004) appréhendent l'activité réelle des enseignants en la transformant pour mieux la comprendre.

Des études longitudinales pour évaluer les effets du tutorat

Le choix des recherches longitudinales s'avère pertinent pour étudier les effets du tutorat à long terme sur l'activité professionnelle du stagiaire. Considérant le développement professionnel des stagiaires comme un processus en mouvement, l'approche longitudinale offre la possibilité d'en analyser la trajectoire. À l'échelle d'une année de formation (de septembre à juin), le suivi régulier des conseils permet aux chercheurs de repérer des types d'interaction plus ou moins favorables à la transformation de l'activité professionnelle des stagiaires (Bertone *et al.*, 2006 ; Serres *et al.*, 2004). On trouve également dans d'autres travaux ce même souci de s'appuyer sur des temporalités plus longues pour suivre le devenir des règles de métier que les formateurs adressent aux stagiaires (Méard & Bruno, 2009) ou pour identifier l'influence des prescriptions délivrées par les forma-

teurs sur les conceptions pédagogiques des enseignants débutants (Daguzon & Goigoux, 2007). L'étude de l'activité professionnelle des enseignants novices sur des empan temporels longs participe à la compréhension de la « dynamique de transformation intra-individuelle et interindividuelle de leur activité » (Ria, 2008). Dans une démarche clinique de l'activité, l'analyse des mécanismes du développement de l'activité professionnelle s'accorde avec cette approche longitudinale qui place le chercheur dans un contexte d'intervention-recherche (Amigues, 2003), participant et accompagnant le développement de l'activité. Légitimer la perspective longitudinale pour étudier les effets du tutorat à long terme implique de l'insérer dans une suite d'épreuves méthodologiques : une observation quasi quotidienne de l'activité professionnelle des stagiaires avec une construction fréquente de traces audiovisuelles de cette activité, suivie d'entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée.

L'étude du collectif dans le développement professionnel du stagiaire

Des travaux tentent également de prendre la mesure du caractère collectif de la situation tutorale (Bertone *et al.*, 2003, 2006 ; Chaliès *et al.*, 2007). Ils s'efforcent d'analyser les effets de l'amélioration de la pratique réflexive des stagiaires et le développement de leurs connaissances professionnelles sur l'activité d'enseignement en prenant en compte l'impact du collectif. Partant des prescriptions énoncées au cours des situations de formation (entretien conseil avec le tuteur, rapport de visite avec le formateur universitaire), Méard et Bruno (2009) analysent le développement professionnel de l'enseignant stagiaire à travers des processus de réappropriation subjective et de négociation des règles du métier entre le stagiaire et d'autres interlocuteurs (tuteur, collègues, formateur). De même, les travaux de Serres (Serres *et al.*, 2004) offrent la possibilité de repérer à travers l'analyse de l'activité par le stagiaire la trace des interactions passées qui ont joué un rôle déterminant dans son développement professionnel. Ils soulignent l'intérêt d'analyser l'activité professionnelle du stagiaire au fil de contextes variés d'interaction (de formation et de classe) pour mieux comprendre la dynamique de développement professionnel. Par ailleurs, d'autres études ont mis en évidence le rôle central des élèves dans la socialisation professionnelle des enseignants débutants (Ria *et al.*, 2006 ; Van Zanten, 2004). Autrement dit, le développement professionnel du stagiaire est ici envisagé

dans des configurations plus larges que celle des relations dyadiques tuteur-stagiaire ou formateur universitaire-stagiaire. Dans cette perspective est envisagée l'étude de la situation tutorale dans laquelle plusieurs interlocuteurs (tuteur, formateur, collègues, pairs, directeur de l'établissement scolaire, élèves) participent des apprentissages et du développement professionnel du stagiaire (Moussay, 2007).

Tous ces travaux présentent l'intérêt de « rompre avec une approche exclusivement individualiste de l'activité au travail et de prendre en compte sa dimension collective et culturelle » (Durand *et al.*, 2006, p. 11).

L'articulation des outils de recherche et des outils de formation dans une visée transformative

Une des préoccupations récentes des méthodes de recherche qui partent du réel de l'activité enseignante concerne l'articulation de l'analyse de l'activité avec la formation (Durand *et al.*, 2009). Précisément, dans une démarche d'ingénierie et de conception d'aide à la formation, l'enjeu consiste à concevoir des contenus de formation en lien avec l'analyse de l'activité en classe et en formation des stagiaires. Plus large mais tout aussi fondamentale est la question de l'articulation entre les milieux de travail, de recherche et de formation dans le contexte actuel de maîtrise de la formation des enseignants (Étienne *et al.*, 2009). Suivant les options épistémologiques des travaux de recherche, cette question de l'articulation est envisagée selon deux orientations distinctes : la première fait de l'analyse de l'activité réelle des enseignants un instrument méthodologique de recueil de données permettant de mieux la comprendre pour ensuite la transformer et concevoir de nouveaux dispositifs de formation. L'observatoire du développement professionnel des enseignants stagiaires et la modélisation qui l'accompagne offre des pistes précieuses d'artefacts de formation. Les recherches sur l'activité *in situ* des enseignants débutants sont articulées avec des espaces de formation et d'intéressement entre stagiaires, chercheurs et formateurs (Ria *et al.*, 2006). À l'inverse, la deuxième orientation consiste à « transformer l'activité pour pouvoir la comprendre » (Roger *et al.*, 2001 ; Saujat, 2004 ; Yvon & Garon, 2006). En conséquence, les méthodologies ne jouent plus seulement le rôle de recueil de données mais aussi d'outils de développement (Freese, 2006) accordant ainsi à l'analyse du travail le statut d'instrument de formation (Leplat, 2006). À travers les méthodes d'auto-

confrontation, il s'agit de permettre à l'activité professionnelle du stagiaire « d'entrer en développement » pour en étudier ses transformations (Yvon & Clot, 2003). Les travaux montrent en particulier que les processus de « re-travail » des gestes de métier initiés par les entretiens d'autoconfrontation peuvent servir de ressort au développement de l'enseignant débutant et ouvrir la voie à de nouveaux apprentissages professionnels (Amigues *et al.*, 2004 ; Clot *et al.*, 2001 ; Saujat & Félix, 2007).

Les pistes d'étude proposées ici nous semblent prometteuses pour éclairer de manière complémentaire la question du tutorat et de son impact sur le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices.

CONCLUSION

Dans un contexte scientifique qui, en mettant l'accent sur l'expérience pratique et en reconnaissant une dimension de plus en plus collective au tutorat, semble reconnaître les effets de celui-ci sur la formation des enseignants, les approches ancrées sur l'activité réelle dessinent des perspectives qui concilient les impératifs d'une analyse de ce que fait réellement l'enseignant au travail (en vue de comprendre son développement) et la dimension collective et culturelle de ce développement. Les postulats théoriques proposés par ces approches recèlent selon nous une pertinence dans ce contexte. Ils dépassent les analyses des discours éloignés du réel de l'activité et rompent avec la vision dyadique de la formation des enseignants. Leurs outils méthodologiques participent eux-mêmes du développement des enseignants et formateurs et contribuent ainsi à proposer de nouvelles formes de tutorat. Le nombre d'auteurs concernés par ces approches, la masse des publications et la qualité des revues de ces auteurs depuis huit ans ne sont pas négligeables et incitent à évoquer l'émergence d'un courant ergonomique francophone dans la littérature scientifique internationale relative à la formation des enseignants.

Sylvie Moussay

sylvie.moussay@wanadoo.fr

LIRDEF, université Paul-Valéry-Montpellier 3

Richard Étienne

LIRDEF, université Paul-Valéry-Montpellier 3

Jacques Méard

IUFM de l'académie de Nice

BIBLIOGRAPHIE

- AMIGUES R. (2003). « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante ». *Skholé*, hors-série n° 1, p. 5-16.
- AMIGUES R., FAÏTA D. & SAUJAT F. (2004). « L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle ». *Bulletin de psychologie*, n° 469, t. 57, p. 41-45.
- AWAYA A., MC EWAN H., HEYLER D. *et al.* (2003). « Mentoring as a journey ». *Teaching and teacher education*, vol. 19, p. 45-56.
- BECK C. & KOSNIK C. (2002). « Professors and the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision ». *Journal of teacher education*, vol. 53, n° 1, p. 6-19.
- BERTONE S., CHALIÈS S. & CLOT Y. (2009). « Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans le dispositif de formation initiale des enseignants ». *Le Travail humain*, vol. 72, n° 2.
- BERTONE S., CHALIÈS S., CLARKE A. & MÉARD J. (2006). « The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher ». *Asia-Pacific Journal of teacher education*, vol. 34, p. 245-264.
- BERTONE S., MÉARD J., EUZET J.-P., RIA L. & DURAND M. (2003). « Intrapsychic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education ». *Teaching and teacher education*, vol. 19, p. 113-125.
- BOER N. I., VAN BAALEN P. J. & KUMAR K. (2002). « An activity theory approach for studying the situatedness of knowledge sharing ». *Proceedings of 35th Hawaii international conference on system sciences*.
- BOUTINET J.-P., DENOYEL N., PINEAU G. & ROBIN J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- BOUVIER A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.
- BUCHETON D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- BULLOUGH R. V., YOUNG J. *et al.* (2002). « Rethinking field experiences: partnership teaching versus single placement teaching ». *Journal of teacher education*, vol. 53, n° 1, p. 68-80.
- BULLOUGH R. V., YOUNG J. *et al.* (2003). « Teaching with a peer: a comparison of two models of student ». *Teaching and teacher education*, vol. 19, p. 57-73.
- CASTLE S., FOX R. K. & O'HANLAN SOUDER K. (2006). « Do professional development schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates? ». *Journal of teacher education*, vol. 57, n° 1, p. 65-80.
- CHALIÈS S. & DURAND M. (2000). « Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants ». *Recherche et formation*, vol. 35, p. 145-180.
- CHALIÈS S., FLAVIER E. & BERTONE S. (2007). « Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique ». *Revue STAPS*, vol. 12, p. 18-33.
- CHALIÈS S., BERTONE S., FLAVIER E. & DURAND M. (2008). « Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system ». *Teaching and teacher education*, vol. 3, p. 550-563.
- CHALIÈS S., RIA L., BERTONE S., TROHEL J. & DURAND M. (2004). « Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews ». *Teaching and teacher education*, vol. 20, p. 765-781.
- CLARKE A. & JARVIS-SELINGER S. (2005). « What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices ». *Teaching and teacher education*, vol. 21, p. 65-78.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CLOT Y. & LEPLAT J. (2005). « La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail ». *Le travail humain*, vol. 68, n° 4, p. 289-316.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. & SCHELLER L. (2001). « Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Éducation permanente*, n° 146, p. 17-25.
- DAGUZON M. & GOIGOUX R. (2007). « L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique ». *Actes du congrès international AREF (Actualité de la recherche en éducation et formation)*, Strasbourg.
- DURAND M., DE SAINT-GEORGES I. & MEUWLY-BONTE M. (2006). « Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche "orientée-activité" ». *Raisons éducatives*, n° 10, p. 185-202.
- DURAND M., RIA L. & VEYRUNES P. (2009). « Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants ». In F. Saussez, F. Yvon & F. Loyola (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- EDWARDS A. & PROTHEROE L. (2003). « Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools ». *British educational research journal*, vol. 29, n° 2, p. 227-242.
- EICK C., WARE F. & WILLIAMS P. (2003). « Coteaching in a science methods course: a situated learning model of becoming a teacher ». *Journal of teacher education*, vol. 54, p. 74-85.
- ÉTIENNE R. (1999). « L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire ? ». *Recherche et formation*, n° 31, p. 137-151.
- ÉTIENNE R. & BUCHETON D. (2009). « Des gestes professionnels à l'agir des enseignants, un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs ? ». In D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, p. 231-241.

- ÉTIENNE R. & JEAN A. (2005). « Formation de formateur à la visite formative ». *Actes du 5^e colloque international recherche(s) et formation*. Nantes : IUFM des Pays de Loire.
- ÉTIENNE R., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. & PERRENOUD P. (2009). *Former les enseignants à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- FLAVIER E. & MARQUET P. (2007). « L'ancrage des situations de formation sur les situations de classe et réciproquement dans la construction de la signification des concepts professionnels chez un enseignant stagiaire ». *Actes du congrès international AREF (Actualité de la recherche en éducation et formation)*, Strasbourg.
- FREESE A. R. (2006). « Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry ». *Teaching and teacher education*, vol. 22, n° 1, p. 100-119.
- GANSER T. (2002). « How teachers compare the roles for cooperating teacher and mentor ». *The educational forum*, vol. 66, n° 4, p. 380-386.
- GATHER-THURLER M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- GRAHAM B. (2006). « Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers ». *Teaching and teacher education*, vol. 22, p. 1118-1129.
- GREENWALT K. A. (2008). « Through the camera's eye: A phenomenological analysis of teacher subjectivity ». *Teaching and teacher education*, vol. 24, p. 387-399.
- HARGREAVES A. & FULLAN M. (2000). « Mentoring in the new Millennium ». *Theory into practice*, vol. 39, n° 1, p. 50-56.
- HARRISON J., LAWSON T. & WORTLEY A. (2005). « Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings ». *European Journal of teacher education*, vol. 28, n° 3, p. 267-292.
- HASCHER T., COCARD Y. & MOSER P. (2004). « Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum ». *Teachers and teaching: theory and practice*, vol. 10, n° 6, p. 623-637.
- HASTINGS W. & SQUIRES D. (2002). « Restructuring and reculturing: Practicum supervision as professional development for teachers ». *Asia-Pacific Journal of teacher education*, vol. 30, n° 1, p. 79-91.
- HUFFMAN D. & KALNIN J. (2003). « Collaborative inquiry to make data-based decisions in schools ». *Teaching and teacher education*, vol. 19, p. 569-580.
- KING B. (2002). « Professional development to promote school-wide inquiry ». *Teaching and teacher education*, vol. 18, p. 243-257.
- KRULL E., ORAS K. & SISASK S. (2007). « Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development ». *Teaching and teacher education*, vol. 23, p. 1038-1050.
- KWAN T. & LOPEZ-REAL F. (2005). « Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers ». *Asia-Pacific Journal of teacher education*, vol. 33, n° 3, p. 275-287.
- LAVE J. & WENGER E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEBLANC S., RIA L., DIEUMEGARD G., SERRES G. & DURAND M. (2008). « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ». *Revue électronique @ctivités*, vol. 5, n° 1, p. 20-40.
- LEE H. J. (2005). « Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking ». *Teaching and teacher education*, vol. 21, p. 699-715.
- LEONTIEV A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éd. du Progrès.
- LEPLAT J. (2006). « Les contextes de formation ». *Éducation permanente*, n° 166, p. 29-48.
- LEVIN B. B. (2003). « The effects of collaborative action research on preservice and experienced teachers partners in professional development schools ». *Journal of teacher education*, vol. 54, n° 2, p. 135-149.
- LOUGHRAN J. J. (2002). « Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching ». *Journal of teacher education*, vol. 53, n° 1, p. 33-43.
- LOUGHRAN J., BROWN J. & DOECKE B. (2001). « Continuities and discontinuities: the transition from preservice to first year teaching ». *Teachers and teaching: Theory and practice*, vol. 7, n° 1, p. 7-23.
- MÉARD J. & BRUNO F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- MOUSSAY S. (2007). « Développer son expérience professionnelle dans le métier d'enseignant : la multiplicité des situations tutorales en formation initiale ». *Actes du colloque CERFEE et LIRDEF-IUFM Montpellier Compétences et socialisation*, Montpellier.
- MULE L. (2006). « Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: implications for the practicum ». *Teaching and teacher education*, vol. 22, p. 205-218.
- PAQUAY L. (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante ? De l'utopie à la réalité ». *European Journal of teacher education*, vol. 28, n° 2, p. 111-128.
- PARIS C. & GESPASS S. (2001). « Examining the mismatch between learner-centered teaching and teacher-centered supervision ». *Journal of teacher education*, vol. 52, n° 5, p. 398-412.
- PASTRÉ P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- PATTON K., GRIFFIN L. et al. (2005). « Navigating the mentoring process in a research-based teacher development project: a situated learning perspective ». *Journal of teaching in physical education*, vol. 24, n° 4, p. 302-325.
- PONTE P., AX J., BEIJAARD D. & WUBBELS T. (2004). « Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators ». *Teaching and teacher education*, vol. 20, p. 571-588.
- RIA L. (2008). « Développement professionnel des enseignants débutants en milieu difficile : modélisation d'activités typiques en début de cours ». *Deuxièmes rencontres scientifiques universitaires Montpellier/Sherbrooke, La notion de « gestes professionnels » :*

entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation, Montpellier.

- RIA L., LEBLANC S., SERRES G. & DURAND M. (2006). « Recherche et formation en "analyse des pratiques" : un exemple d'articulation ». *Recherche et formation*, n° 51, p. 67-88.
- RIDLEY D. S., HURWITZ S., HACKETT M. & MILLER K. K. (2005). « Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: is PDS-based preparation really better? ». *Journal of teacher education*, vol. 56, n° 1, p. 46-56.
- RODGERS A. & KEIL V. L. (2007). « Restructuring a traditional student teacher supervision model: fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context ». *Teaching and teacher education*, vol. 23, p. 63-80.
- ROGER D., ROGER J.-L. & YVON F. (2001). « Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante ». *Éducation permanente*, n° 146, p. 115-126.
- SANDERS M., DOWSON M. & SINCLAIR C. (2005). « What do master teachers do anyway? A comparison of theoretical conceptualisations and observed practices in the field ». *Teachers college record*, vol. 107, n° 4, p. 706-738.
- SAUJAT F. (2004). « Transformer l'expérience pour la comprendre : l'analyse du travail enseignant ». In J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP, p. 79-89.
- SAUJAT F. & FÉLIX C. (2007). « Les débuts dans le métier enseignant ». *Actes du Congrès international AREF (Actualité de la recherche en éducation et formation)*, Strasbourg.
- SCHEPENS A., AELTERMAN A. & VAN KEER H. (2007). « Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions ». *Teaching and teacher education*, vol. 23, p. 457-472.
- SERRES G., RIA L. & ADÉ D. (2004). « Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive ». *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 49-64.
- SHKEDI A. & LARON D. (2004). « Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development ». *Teaching and teacher education*, vol. 7, p. 693-711.
- SIM C. (2006). « Preparing for professional experiences – incorporating preservice teachers as "communities of practice" ». *Teaching and teacher education*, vol. 22, p. 77-83.
- SINCLAIR C., DOWSON M. & THISTLETON-MARTIN J. (2006). « Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? ». *Teaching and teacher education*, vol. 22, p. 263-279.
- STRONG M. & BARON W. (2004). « An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses ». *Teaching and teacher education*, vol. 20, p. 47-57.
- SUMSION J. & PATTERSON C. (2004). « The emergence of community in preservice teacher education program ». *Teaching and teacher education*, vol. 20, p. 621-635.
- SUNDLI L. (2007). « Mentoring. A new mantra for education? ». *Teaching and teacher education*, vol. 23, p. 2001-2014.
- SUTHERLAND L. M., SCANLON L. A. & SPERRING A. (2005). « New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership ». *Teaching and teacher education*, vol. 21, p. 79-92.
- TANG S. (2002). « From the supervisory dyad to the student teaching triad ». *Asia-Pacific journal of teacher education and development*, vol. 5, n° 2, p. 47-64.
- TANG S. (2004). « The dynamics of school-based learning in initial teacher education ». *Research papers in education*, vol. 19, n° 2, p. 186-203.
- TSUI A. & LAW D. (2007). « Learning as boundary-crossing in school-university partnership ». *Teaching and teacher education*, vol. 23, p. 1289-1301.
- VAN ZANTEN A. (2004). « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français ». In M. Tardif & C. Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck, p. 207-223.
- VYGOTSKI L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- WANG J. & ODELL S. J. (2007). « An alternative conception of mentor/novice relationship: learning to teach reform-minded teaching as a context ». *Teaching and teacher education*, vol. 23, p. 473-489.
- WARD J. R. & MC COTTER S. S. (2004). « Reflection as a visible outcome for preservice teachers ». *Teaching and teacher education*, vol. 20, p. 243-257.
- WEASMER J. & WOODS A. M. (2003). « The role of the host teacher in the student teaching experience ». *The clearing house*, n° 76, p. 174-177.
- WEISS E. M. & WEISS S. (2001). « Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture ». *Reflective practice*, vol. 2, n° 2, p. 125-154.
- WENGER E., MC DERMOTT R. & SNYDER W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston : Harvard business school Press.
- WHITEHEAD J. & FITZGERALD B. (2007). « Experiencing and evidencing learning through self-study: new ways of working with mentors and trainees in a training school partnership ». *Teaching and teacher education*, vol. 23, p. 1-12.
- WILLIAMS M. & WATSON A. (2004). « Post-lesson debriefing: Delayed or immediate? An investigation of student teacher talk ». *Journal of education for teaching*, vol. 30, n° 2, p. 85-96.
- WILSON E. K. (2006). « The impact of an alternative model of student teacher supervision: views of the participants ». *Teaching and teacher education*, vol. 22, p. 22-31.
- WILSON S. M., FLODEN R. E. & FERRINI-MUNDY J. (2002). « Teacher preparation research: an insider's view from the outside ». *Journal of teacher education*, vol. 53, n° 3, p. 190-204.

- WOLF N. (2003). « Learning to teach mathematics for understanding in the company of mentors ». *Teachers and teaching theory and practice*, vol. 9, n° 2, p. 87-106.
- WONG S. S. (2004). « Preservice teachers' perceptions of cooperative teachers' supervisory styles and satisfaction in Singapore ». *Educational research journal*, vol. 19, n° 1, p. 63-91.
- WRAY S. (2007). « Teaching portfolios, community and preservice teachers' professional development ». *Teaching and teacher education*, vol. 23, p. 1139-1152.
- YVON F. & CLOT Y. (2003). « Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant ». *Pratiques psychologiques*, n° 76, p. 17-33.
- YVON F. & GARON R. (2006). « Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée ». *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 51-80.
- ZEICHNER K. (2002). « Beyond traditional structures of student teaching ». *Teacher education quarterly*, vol. 29, n° 2, p. 59-64.