

A quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants ?
« Le » ou « les » tutorats ?
Moussay* Sylvie & Méard Jacques**

* Doctorante en Sciences de l'Education, laboratoire ERTE. sylvie.moussay@wanadoo.fr

** Maître de Conférences, IUFM de Nice, laboratoire ERTE. j.meard@wanadoo.fr

Résumé

L'objectif est de discuter de l'utilité du tutorat en formation initiale des enseignants. Cette réflexion prolonge celle engagée par Chaliès et Durand (2000) et s'appuie sur la littérature internationale récente dans ce domaine. Nous retenons de cette littérature quatre postulats concernant l'utilité du tutorat : un outil pour le développement de la pensée réflexive, un espace de travail et de responsabilité partagée entre pairs, une situation d'échange favorisant le dialogue sur le métier, un processus d'intégration dans un contexte social et de participation aux activités d'une communauté de pratique (Au cours de la communication orale, chacun de ces quatre postulats a été illustré par l'étude d'un cas de formation, mais cette illustration est incompatible avec le format de cette publication écrite). Cette revue de littérature permet ainsi de constater l'évolution récente du tutorat vers un contexte de travail collectif stimulant le dialogue sur les gestes professionnels. Elle nous permet également de situer le cadre et les hypothèses théoriques d'une approche psychologique historico- développementale du tutorat qui s'inscrivent dans un projet de recherche visant l'amélioration et l'optimisation de la formation professionnelle des futurs enseignants.

1. Introduction

La question de l'utilité du tutorat est posée dans un contexte où la formation pratique est elle-même remise en question par des modèles de tutorat peu efficaces. Poser cette question, c'est réfléchir aux effets produits par le tutorat sur le développement professionnel de l'enseignant stagiaire (Yvon & Clot, 2003 ; Saujat, 2001). Dans cette perspective, nous pensons qu'il ne suffit plus de questionner les stagiaires pour savoir ce qu'ils retirent de leurs interactions avec leurs maîtres de stage, ni de questionner les tuteurs sur leur rôle et leur responsabilité et sur les conditions de réussite de leur pratique. Il s'agit d'interroger les prescriptions institutionnelles et de les mettre en rapport avec les conditions réelles du travail tutorial dans les établissements scolaires, avec ses acteurs (le tuteur, les stagiaires et certainement d'autres acteurs comme les élèves qui participent de l'activité tutorale). Notre démarche est « orientée-activité » dans le sens où il s'agit de comprendre le tutorat tel qu'il se réalise dans l'établissement scolaire, d'identifier sur le terrain ce que le collectif d'acteurs permet d'apprendre et de développer chez le professeur stagiaire mais aussi ce qu'il empêche d'apprendre et de développer (Clot, 1999).

1.1. L'expérience professionnelle : une revendication confirmée et affirmée dans la formation des futurs enseignants

Les recherches rappellent le caractère fondamental de l'expérience pratique. Considérée comme un important contexte d'apprentissage professionnel (Hascher et al, 2004) et comme un facteur favorisant l'entrée dans le métier (Bullough et al, 2003 ; Mule, 2006 ; Wilson, 2006), l'expérience professionnelle est perçue comme un support au développement de la réflexion critique chez l'enseignant stagiaire (Sim, 2006). Elle est également définie comme un rite de passage que les enseignants stagiaires attendent avec impatience et enthousiasme

(Graham, 2006). Elle offre aux futurs enseignants l'opportunité d'expérimenter activement les théories transmises à l'université (Sim, 2006) et elle stimule le développement des compétences d'enseignement (Hascher et al, 2004). Elle est l'occasion pour les enseignants stagiaires de s'engager dans les activités d'une communauté de pratique (Sim, 2006 ; Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005). Dans cette perspective, l'expérience professionnelle est conçue en termes de participation aux pratiques culturelles et sociales de la communauté enseignante. Enfin, l'expérience pratique motive les enseignants stagiaires à poursuivre cette voie professionnelle (Hascher et al, 2004).

Certaines recherches mettent en évidence les mesures prises pour renforcer, améliorer et optimiser l'expérience professionnelle : ce sont par exemple la formation et l'établissement de normes de qualification requises pour les enseignants souhaitant encadrer des stagiaires (Graham, 2006) ou encore la création aux USA des PDS (professional development school), site scolaire de développement professionnel centré sur la collaboration école-université (Graham, 2006 ; Zeichner, 2002). Ces contextes d'expérience pratique (PDS) sont considérés comme des sites puissants pour la formation des futurs enseignants aux USA (Mule, 2006). Les auteurs montrent ainsi que le challenge actuel de la formation initiale des enseignants est de proposer aux stagiaires des expériences « authentiques » dans la communauté professionnelle (Sutherland et al, 2005), des environnements d'apprentissage stimulants pour les stagiaires (Borko et Mayfield, 1995 ; Feiman-Nemser, 2001; Zeichner, 1990), des sites d'expérience dans lequel le stagiaire est encore considéré comme un apprenant questionnant et enquêtant sur sa pratique (Mule, 2006 ; Zeichner, 2002). Les sites d'expérience pratique PDS s'appuient sur ce concept d'enseignant comme « enquêteur » ou comme « chercheur » (Sim, 2006 ; Dana et Yendol-Silva, 2003 ; Darling-Hammond, 1994) engagé dans les activités quotidiennes de la pratique professionnelle (Sutherland, 2005).

Cette analyse nous incite à considérer les expériences dans les établissements scolaires et les situations d'enseignement face à des élèves comme des points d'appui à partir desquels le stagiaire en formation peut questionner sa pratique. C'est parce que l'expérience professionnelle vécue par le stagiaire laisse des « traces » concrètes sur son intervention en classe qu'elle peut être revendiquée comme une étape importante dans la formation des enseignants.

1.2. Le tutorat intégré à l'expérience pratique et au développement professionnel des enseignants stagiaires

A travers l'expérience pratique, les rôles de l'enseignant-tuteur (the cooperating teacher) et du formateur universitaire (the supervisor) comme figures principales de la formation professionnelle des futurs enseignants est encore souligné (Beck et Kosnick, 2000 ; Danielson, 2002 ; Ganser, 2002 ; Weasmer et Woods, 2003). La participation des enseignants expérimentés aux côtés d'enseignants novices est considérée comme un élément déterminant dans la formation professionnelle (Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005) ; les recherches étudient de plus en plus le tutorat comme un processus au cours duquel tuteur, stagiaires et superviseur ajustent leurs activités au moyen d'interactions. Les auteurs parlent du tutorat en termes « d'expertise » mise à disposition des enseignants stagiaires (Danielson, 2002) et en termes « d'opportunités » pour l'enseignant stagiaire de s'engager dans une réflexion critique sur sa pratique en classe en collaboration avec le tuteur et le formateur universitaire. A travers les relations le plus souvent positives entre tuteur et stagiaire, le tutorat est également perçu comme un environnement de travail sécurisant qui guide et soutient l'enseignant novice au cours de ses premières expériences d'enseignement (Smith et Ingersoll, 2004 ; Patton et al, 2005). En décrivant de nouveaux modèles de tutorat, les recherches ré-affirment la nécessité

pour la formation professionnelle de prendre une nouvelle direction (Bullough et al, 2002 ; Wilson, 2006 ; Zeichner, 1990).

Le modèle de la dyade tuteur-stagiaire est dépassé, considéré comme un système trop isolé ; la triade professionnelle tuteur, enseignant-stagiaire et formateur universitaire est remise en question (conflits de conception entre tuteur et superviseur, visite sporadique du superviseur ayant peu d'impact sur le stagiaire, sentiment d'exclusion des tuteurs vis-à-vis des décisions finales pour la titularisation de l'enseignant-stagiaire) (Wilson, 2006) ; ces problèmes déjà constatés sur le tutorat semblent affaiblir l'expérience pratique des enseignants-stagiaires (Zeichner, 1990). Si les recherches affirment que le tutorat en tant qu'outil peut aider à réformer la formation professionnelle des futurs enseignants (Patton et al, 2005) et à impulser le changement (Sim, 2006) dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'expérience de l'enseignant stagiaire (Wilson, 2006), elles soulignent la nécessité de revisiter le tutorat à la lumière de nouvelles approches théoriques (les théories socio-culturelles) et de nouvelles problématiques de formation, notamment la conception de l'apprentissage des savoirs défendue par l'approche socio-culturelle (Wertsch, 1991, cité par Clarke et Jarvis-Selinger, 2005). Un autre challenge de la formation professionnelle des enseignants est posé en ces termes : en quoi les relations tutorales peuvent être un élément fort de la formation des enseignants ? Quelles sont les activités au sein du tutorat qui facilitent le développement professionnel du stagiaire ?

1.3. Une meilleure compréhension du contexte du travail tutoral et la perspective de l'apprentissage situé

Selon certains auteurs, rares sont les études qui se sont intéressées à ce qui se fait et ce qui est réellement appris sur le terrain par les enseignants stagiaires (Bullough et al, 2003) au cours de leurs expériences pratiques et en particulier dans le contexte de travail du tutorat (Clarke et Jarvis-Selinger, 2005 ; Graham, 2006). Aussi, les travaux de recherche actuels ne projettent plus d'étudier le tutorat en le réduisant à une seule composante comme celle des responsabilités du tuteur. Ils visent plutôt à questionner le tutorat dans sa complexité et dans son fonctionnement réel en relation avec l'apprentissage du novice (Graham, 2006 ; Griffin et Ayers, 2005) afin de saisir l'impact du tutorat sur le développement professionnel de l'enseignant stagiaire (Beck et Kosnik, 2000 ; Ganser, 2002 ; Griffin et Ayers, 2005 ; Weasmer et Woods, 2003 ; Zeichner, 2002). Une meilleure connaissance des conditions de l'expérience pratique au sein du tutorat et des facteurs de réussite liés aux relations tutorales, au partenariat école-université et aux communications ou entretiens entre les participants du tutorat font aujourd'hui l'objet de nombreuses études (Chaliès et al, 2004 ; Graham, 2006 ; Kahn, 2001).

Le cadre théorique utilisé par ces études (Patton et al, 2005) fait référence aux travaux de Lave (1991) et Lave et Wenger (1991) ; les postulats défendus par ces auteurs rappellent ceux mis en évidence par le programme de recherche de la psychologie interculturelle (Cole, 1996) définissant l'importance capitale d'un apprentissage situé et également par le programme de recherche de l'action située ou de la cognition située (Lave, 1988 ; Suchman, 1987, 1990) : l'apprentissage est une activité socialement et culturellement située, il est lié au contexte dans lequel il se déroule et il s'inscrit dans une culture ; l'apprentissage n'est pas un processus individuel mais un processus distribué entre l'individu, les autres et les outils. En s'inscrivant dans cette perspective théorique, les recherches sur le tutorat prennent en compte

- l'individu (tuteur, l'enseignant-stagiaire, superviseur, collègue...) avec ses croyances, ses motivations, ses conceptions, ses expériences et ses attentes (Clarke et Jarvis-Selinger, 2005 ; Sinclair et al, 2006),

- l'activité (le processus du tutorat)
- le contexte scolaire (établissement et personnel) (Patton et al, 2005)

D'autre part, l'approche de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991) définit l'apprentissage autour de la notion de participation aux activités d'une communauté de pratique. Les travaux de recherche sur le tutorat montrent que ce concept est intéressant pour penser l'apprentissage professionnel de l'enseignant stagiaire comme un processus de participation, d'engagement actif, d'intégration dans une culture professionnelle et d'interactions sociales au sein d'une communauté. En se référant à ce concept, les chercheurs peuvent identifier un mode varié d'engagement dans un processus de négociation de signification entre enseignants, tuteurs et stagiaires (Patton et al, 2005). Le processus « apprendre à enseigner » se construit à travers la participation du stagiaire aux activités de la communauté enseignante et au sein d'un travail collaboratif entre membres de la communauté scolaire.

1.4. Le tutorat : un travail de partage et de négociation entre « membres »

En référence à ce concept de communauté de pratique défini comme *une collectivité ou groupe de personnes qui se partagent des activités dans une sphère de vie* (Kirk et Kinchin, 2003 ; Kirk et Macdonald, 1998), les recherches montrent que le tutorat d'enseignants stagiaires est aujourd'hui « l'affaire de tous » ou plus précisément l'affaire de communautés de pratique dans lesquelles les stagiaires reçoivent le soutien d'un groupe et ont l'occasion de construire des significations partagées sur leur propre expérience. Les auteurs semblent considérer que tous les acteurs d'une communauté de pratique sont susceptibles d'être mentor : un autre stagiaire, le tuteur d'un autre stagiaire, le directeur de l'établissement scolaire, un collègue, une équipe enseignante, les parents d'élèves et les associations éducatives. Ils parlent de *staff*, de *team players*, de *mentoring team* mais également de tutorat informel, silencieux, invisible. Les stagiaires apprécient de pouvoir discuter de leur expérience avec différentes personnes et de recevoir des points de vue variés sur leur pratique d'enseignement (Wilson, 2006). Ce qui rejoint l'étude de Follo (1999) (cité par Wilson) qui montrait que les enseignants stagiaires exprimaient le désir de rencontrer d'autres enseignants que leur tuteur. Les tuteurs soulignent l'intérêt de comprendre collectivement (avec les stagiaires) la nature complexe du travail enseignant à travers un dialogue ouvert, centré sur la pratique et les responsabilités partagées d'enseignement (Graham, 2006).

Bullough et al (2003) décrit une expérience de tutorat où deux stagiaires sont affectés auprès d'un seul tuteur et montre l'intérêt du partenariat entre stagiaires : échange de feedback entre stagiaires ; une plus grande prise de risque quand les stagiaires interviennent à deux dans la même classe, échange d'expertise entre stagiaires. Selon l'auteur, ce modèle de tutorat rejoint les nouvelles directives éducatives relatives à la collaboration entre enseignants, à l'enseignement en équipe favorable aux échanges et à la confrontation des points de vue. Ces modalités semblent avoir des effets sur le niveau d'engagement des enseignants stagiaires dans l'école, sur leur motivation et leur plaisir à enseigner et sur le développement des savoirs professionnels.

Sutherland et al (2005) décrit le tutorat à partir de la participation des stagiaires aux activités d'un enseignant, participation caractérisée comme une « filature » amenant progressivement les stagiaires à pénétrer le monde réel enseignant, à s'investir dans des tâches reconnues comme significatives et validées par la profession, à devenir membre de la communauté enseignante : cette aventure professionnelle donnent l'occasion aux stagiaires

d'avoir des responsabilités (même si elles sont limitées), de s'associer aux activités d'un groupe et de construire le sens de la communauté professionnelle.

A travers cette conception du tutorat comme espace collaboratif de tutorat dynamique et réciproque (Shank, M., 2005), les travaux de recherche montrent que tous les participants du tutorat doivent « voir dans l'autre un partenaire professionnel » et s'engager à trouver des accords, par ajustement réciproque, sur les démarches d'enseignement, les contenus pédagogiques, les évaluations, l'utilisation de technologies (Graham, 2006). Dans cette perspective, l'apprentissage du métier enseignant par le biais du tutorat ne se limite pas à l'acquisition de savoirs techniques, au transfert des connaissances théoriques, à l'application d'une série de manœuvres génériques, à l'imitation des réponses modèles des tuteurs (Graham, 2006); il exige plutôt de l'enseignant stagiaire de s'intégrer à une culture ainsi que d'y participer pour se transformer (Lave et Wenger, 1991 cité par Graham, 2006).

2. Les postulats concernant l'utilité du tutorat

Notre analyse de cette littérature scientifique récente conduit à faire émerger quatre postulats concernant l'utilité du tutorat sur l'activité du stagiaire et son développement.

2.1. Le tutorat comme outil de développement de la pensée réflexive

Le tutorat à travers les entretiens conseils tuteur-stagiaire favoriserait la construction d'une pensée réflexive ; celle-ci peut se réaliser en trois étapes : observation et description, recherche de liens entre les expériences lors de l'analyse de l'activité, recherche de solutions alternatives face à un problème, à un événement vécu en classe (gestion de classe, apprentissage des élèves, etc.). Cette pensée réflexive se développe à partir de différents supports : les observations des leçons faites par le tuteur, l'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe du stagiaire, les documents écrits.

Dans cette optique, le tutorat aide le stagiaire à développer son propre questionnement sur son activité, à réfléchir sa pratique et à sa pratique (Parsons et Stephenson, 2005), à construire des connaissances sur les contenus pédagogiques et sur le rôle et la fonction de l'enseignant dans la classe (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel et Durand, 2004).

Cette perspective du tutorat comme outil de développement de la pensée réflexive souligne d'une part l'intérêt de transformer l'expérience professionnelle du stagiaire en objet d'analyse et d'autre part la nécessité pour le stagiaire de donner du sens à sa pratique notamment en faisant le lien entre des faits réels d'expérience en classe et les actions réalisées.

2.2. Le tutorat comme situation d'échange favorisant le dialogue sur les gestes professionnels

Le tutorat assisté d'une méthodologie d'auto-analyse, de co-analyse, d'autoconfrontation autour de l'activité filmée accompagnerait le travail d'analyse et de reconstruction de l'activité vécue et offrirait au stagiaire la possibilité d'aller au-delà de la réflexivité en puisant dans le dialogue les ressources nécessaires pour transformer son activité et améliorer son pouvoir d'action dans la classe. En référence à l'analyse ergonomique du travail, ce postulat évoque une méthodologie d'auto-analyse (Six -Touchard, 1998 ; Teiger et Laville, 1989) par autoconfrontation simple où la dimension subjective (significations

personnelles et professionnelles) est mise en avant. En référence aux travaux en psychologie du travail et en clinique de l'activité, ce postulat évoque plutôt une co-analyse par des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée (Clot, 1999 ; Yvon et Garon, 2006 ; Saujat 2001). Dans ce cas, la méthode permet au stagiaire non seulement de se confronter à son activité mais surtout de la « mettre en chantier » au travers de discussions, de commentaires avec d'autres, autrement dire de « faire parler le métier » à propos de son activité. Cette forme de tutorat à travers les méthodes d'analyse individuelle et collective de l'activité ne conduit pas seulement au développement de la réflexivité mais elle offre l'occasion au stagiaire de développer son pouvoir d'action (Clot, 1999). Ces dispositifs offrent également la possibilité au stagiaire d'interroger ce qu'il fait en classe en « puisant » dans les conseils du tuteur, les discussions avec les collègues, les expériences antérieures avec des élèves pour évoquer les motifs qui le poussent à accomplir certains gestes professionnels et à envisager d'autres possibles.

2.3. Le tutorat comme situation de travail sécurisante qui guide et soutient l'enseignant stagiaire au cours de son expérience

Le tutorat, en tant que vecteur de collaboration entre pairs, apparaît également de façon claire dans cette littérature. Le postulat est ici que, dans certaines conditions, le développement de l'enseignant stagiaire est lié au travail qu'il a l'opportunité de réaliser avec d'autres stagiaires, chacun apportant son expertise en rapport avec un thème précis. Le recours par exemple à la responsabilité partagée pour enseigner dans la classe et pour préparer les leçons multiplie les interactions dans la classe. Non seulement il est établi que les élèves apprennent davantage et plus vite, mais aussi cette collaboration a des effets sur le niveau d'engagement et le niveau de motivation des stagiaires.

2.4. Le tutorat comme processus d'intégration dans un contexte social et de participation aux activités d'une communauté de pratique

Au-delà de ses interactions avec le tuteur, l'activité du stagiaire est ici considérée selon les interactions que le stagiaire peut avoir dans l'établissement scolaire avec d'autres acteurs. Le postulat est qu'en participant aux activités de la communauté de pratique (activité d'enseignement en classe, organisation de sortie pédagogique, conseil de classe, réunions pédagogiques), le stagiaire apprend et se développe au contact d'autrui. Ce sont les pairs, le personnel de l'établissement scolaire, les élèves qui jouent le rôle clé, ils guident le stagiaire dans son apprentissage. Le stagiaire est mis à l'épreuve sous le regard de la communauté, ce qui peut amener la communauté à faire des commentaires : conseils, consignes, propositions d'alternatives. Les échanges sont des échanges de significations partagées, sous forme de règles, de techniques (manières de faire), de consignes, de raisons d'agir, de croyances. A travers sa participation aux activités et grâce aux échanges avec la communauté de pratique, le stagiaire pourrait se faire une idée du métier, être confronté aux manières de faire et de dire de l'activité d'enseignement : « ce qu'il convient de faire » ou « ne pas faire » qui relève de jugements construits par les gens de métier sur la base de savoirs partagés et historiquement élaborés (Amigues, 2003).

Dans ce cas, on ne parlerait pas de tutorat au singulier mais de tutorats, autrement dit de toutes les situations d'interaction dans un contexte (le contexte scolaire), dans un milieu de travail qui permettraient au stagiaire de « se mettre au diapason professionnel » (Clot, 1999).

3. Perspectives de recherche

Actuellement, le tutorat est rediscuté et largement plébiscité dans les études francophones et anglo-saxonnes. Si celles-ci affirment que le tutorat peut améliorer l'expérience pratique et favoriser le développement de l'activité du stagiaire, on constate qu'il est discuté parce que la formation professionnelle des enseignants est elle-même questionnée. Les objets de débats sont nombreux : l'expérience pratique qui serait peu utile au sein de la formation initiale, des stages peu cohérents qui présenteraient des faiblesses en termes d'organisation et en termes de répartition des rôles entre tuteur et formateur, une expérience pratique où les enseignants stagiaires sont livrés à eux-mêmes face à l'incompétence présumée des tuteurs, une expérience pratique en décalage par rapport aux cours théoriques dispensés dans le centre de formation, une expérience pratique qui deviendrait alors déstabilisante et traumatisante (Chaliès et Durand, 2000).

Le tutorat semble contestable surtout parce que les modèles de supervision traditionnelle présentent certaines limites : la dyade tuteur-stagiaire sur le modèle du compagnonnage où le tuteur transmet son savoir-faire est considéré comme un dispositif affaiblissant l'expérience pratique du stagiaire. Le modèle ancien de tutorat où les profs experts transmettent en imposant les principes du métier aux débutants ne s'applique plus (Hargreaves et Fullan, 2000, p. 52).

La triade professionnelle –tuteur, stagiaire et formateur est elle aussi remise en question ; de nombreux problèmes sont mis en avant : les actions du formateur étrangères aux échanges dans la dyade tuteur-stagiaire, le formateur avec ses visites sporadiques qui ont peu d'impact sur le stagiaire, le rapport de pouvoir entre formateur et tuteur mal vécu par les tuteurs qui ont l'impression d'être évincés des décisions finales sur la titularisation du stagiaire.

Dans cette mesure, de nouveaux modèles de tutorat sont expérimentés : le tutorat entre pairs, le tutorat assuré par un travail coopératif entre université et école dans les PDS, le tutorat d'une équipe enseignante experte (Etienne, 1999).

On cherche également à mieux comprendre comment le tuteur aborde son travail avec les stagiaires. Quelles sont ses perspectives de formation ? Quelles sont ses motivations ? Quel est le profil du tuteur ? On enquête auprès des stagiaires pour savoir ce qu'ils apprécient dans leur expérience pratique. On s'intéresse également au cadre institutionnel et organisationnel du tutorat et, à travers ce cadre, ce sont de nombreuses prescriptions qui peuvent en découler sur les compétences du tuteur, sur les critères de recrutement des tuteurs, sur les activités à réaliser, sur les résultats à obtenir (référentiel de compétences chez le stagiaire). On se préoccupe de « l'effet tuteur » : ce que les stagiaires apprennent dépend directement de ce que fait le tuteur. L'activité du stagiaire est considérée du point de vue de ses interactions avec le tuteur.

De notre point de vue, les limites principales de ces travaux sur les effets supposés du tutorat concernent d'une part les méthodologies employées, d'autre part le fait d'envisager la dyade tutorale de façon isolée.

Les méthodologies employées dans les travaux que nous avons analysés sont marquées par le recours à l'enquête, au questionnaire. Les chercheurs privilégient le recueil de données relatives aux croyances, aux ressentis, aux motivations des stagiaires et secondairement des formateurs. On pourrait pousser plus loin la réflexion sur l'utilité du tutorat en s'intéressant au travail réel des acteurs et à son impact sur le développement du stagiaire. Cela suppose d'adopter un paradigme de recherche « orienté-activité » (Durand et al, 2006) qui pose que la cognition des acteurs en situation ne se résout pas à ce qu'ils en disent dans une enquête par

questionnaire, que la situation elle-même (en l'occurrence la situation tutorale) a une dynamique intrinsèque dont on ne peut saisir la finesse qu'au travers de méthodes « à grain fin » (auto-confrontations simples, croisées, retranscriptions) et surtout en direct (enregistrements vidéo des actions, observation participante). Dans cette perspective, le concept d'« activité culturellement située, médiée et adressée » (Engeström, 1987 ; Vygotski, 2003) nous semble opérant.

De plus, les études que nous avons analysées se limitent souvent à envisager la dyade tutorale de façon isolée dans le développement du stagiaire. Or, une tendance forte consiste à mettre en évidence l'effet de plusieurs autres acteurs sur ce développement. Au lieu de parler de tutorat (au singulier), il s'agit bien de penser l'apprentissage du métier chez l'enseignant stagiaire au travers d'une « situation tutorale associant plusieurs tuteurs, officiels et officieux ». D'un point de vue théorique et méthodologique, les concepts d'« interaction et d'apprentissage social » (Bruner, 1996), de « règles de métier » (Berthet et Cru, 2002), de « genre » (Clot, 1999) et de « communauté de pratique » (Wenger, 1998) semblent pertinents pour analyser l'activité de l'enseignant stagiaire en situation tutorale et pour identifier les effets des situations tutorales sur son développement professionnel.

L'analyse des travaux de recherche récents sur le tutorat nous permet d'envisager une approche de la formation professionnelle à partir d'expériences en classe analysées et de savoir-faire discutés, négociés et donc soumis à des accords ou désaccords entre le stagiaire et d'autres interlocuteurs comme ses collègues, le tuteur et les élèves.

Bibliographie

Amigues, (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors série 1*, 5-16.

Beck, C., Kosnik, C. (2000). Associate teachers in preservice education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26, 3, 207-225.

Beck, C., Kosnick, C. (2001). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 925-948.

Beck, C., Kosnik, C. (2002). Professors in the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53, 1, 6-19.

Berthet, M., Cru, D. (2002). Avec les évolutions de la prescription, comment se transforme le travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse ? In Actes du 37^{ième} Congrès de la SELF « Prescription et travail », Aix en Provence, 107-120.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Bullough, R.V. JR., Young, J., Erickson, L., Birrell, J.R., Clark, D.C., Egan, M.W. (2002). Rethinking field experiences: Partnership teaching versus single placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 68-80.

Bullough, R.V., Young, J., Birrell, J.R., Clark, D.C., Winston Egan, M., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., Welling, M. (2003). Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.

- Chaliès, S., Durand, M. (2000). Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., Durand, M. (2004). Interactions between preservices and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20, 765-781.
- Clarke, A. (2003). Characteristics of cooperating teachers. *Canadian Journal of Education*, 26 (1), 237-256.
- Clarke, A., Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21, 1, 65-78.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dana, N., Yendol-Silva, D. (2003). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Danielson, L. (2002). *Developing and retaining quality classroom teachers through mentoring*. Eric Clearing House.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Durand, M., De Saint-Georges, I., Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». In M.Crahay, F. Audigier & J. Dolz (Eds), *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Engeström, Y. (1989). *Learning by expanding : an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Etienne, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire? *Recherche et Formation*, 31, 137-151.
- Fairbanks, C.M., Freedman, D., Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51, 2, 102-112.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52, 1, 17-30.
- Ganser, T. (2002). How teachers compare the roles for cooperating teacher and mentor. *The Educational Forum*, 66, 4, 380-386.
- Griffin, L.L., Ayers, S.F. (2005). The Roles and Process of Mentoring. In Exploring Mentoring in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 4, 297- 301.

- Hargreaves, A., Fullan, M. (2000). Mentoring in the new Millennium. *Theory into Practice*, 39, 1, 50-56.
- Harrison, J.K. (2004). Encouraging professional autonomy: reflective practice and the beginning teacher. *Education*, 32, 3, 10-18.
- Harrison, J.K., 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*, 28, 3, 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*, 10 (6), 623-637.
- Kahn, B. (2001). Portrait of success : Mentor teachers and the Student teaching experience. *Action in Teacher Education*, 22, 4, 48-58.
- Kirk, D., Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Kirk, D., Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9, 3, 221-235.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. UK: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine et S. Teasley (Eds), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Le Cornu, R. (2005). Peer Mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, 13, 3, 355-366.
- Parsons, M., Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnership. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 11 (1), 5-116.
- Patton, K. et al (2005). Navigating the Mentoring Process in a Research-Based Teacher Development Project: A Situated Learning Perspective. In *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 4, 302-325.
- 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*, 107, 4, 706-738.
- Saujat, F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience: du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education permanente*, 146, 87-98.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

- Shank, M. (2005). Mentoring among high school teachers: a dynamic and reciprocal group process. *Mentoring and Tutoring*, 13, 1, 73-82.
- Sim, C. (2006). Preparing for professional experiences- incorporating pre-service teachers as “communities of practice”. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1, 77-83.
- Six-Touchard, B. (1998). Développement de la compétence tutorale par l’auto-analyse du travail. *Education permanente*, 135, 87-98.
- Smith, T.M., Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681-714.
- Sumsion, J., Patterson, C. (2004). The emergence of community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 20, 621-635.
- Teiger, C. & Laville, A. (1989). Expression des travailleurs sur leurs conditions de travail, *Rapport du Laboratoire d’Ergonomie et de Neurophysiologie du Travail, C.N.A.M., Paris*.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute.
- Weasmer, J., Woods, A.M. (2003). Mentoring: professional development through reflection. *The Teacher Educator*, 39, 1, 64-76.
- Weasmer, J., Woods, A.M. (2003 b). The role of the host teacher in the student teaching experience. *The Clearinghouse*, 76, 4, 174-180.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, K.E. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision :Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1, 22-31.
- Yvon, F., Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l’analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- Yvon, F., Garon, R. (2006). Une forme d’analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l’autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 51-81.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum : Looking ahead to the 1900s. *Journal of Education for Teaching*, 16, 2, 105-132.