



## Les ressources de la situation tutorale comme source de développement professionnel des enseignants novices.

Sylvie Moussay, Jacques Méard

### ► To cite this version:

Sylvie Moussay, Jacques Méard. Les ressources de la situation tutorale comme source de développement professionnel des enseignants novices.. Colloque international CDIUFM, Recherche(s) en Éducation et en Formation, " Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets ", Jun 2009, Rouen, France. <hal-00842253>

**HAL Id: hal-00842253**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00842253>**

Submitted on 8 Jul 2013

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

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

# **Les ressources de la situation tutorale comme source de développement professionnel des enseignants novices**

**Moussay Sylvie\* et Méard Jacques\*\***

\* Doctorante en Sciences de l'Education, DATIEF Université de Nice, Sophia Antipolis et LIRDEF, EA 3749 Université P. Valéry Montpellier

[sylvie.moussay@wanadoo.fr](mailto:sylvie.moussay@wanadoo.fr)

\*\* MCF, DATIEF Université de Nice, Sophia Antipolis, UMR ADEF Université de Provence

[j.meard@wanadoo.fr](mailto:j.meard@wanadoo.fr)

## **Résumé**

L'étude a pour objectif d'analyser l'impact de la situation tutorale sur le développement professionnel des enseignants novices. Précisément, elle tente d'identifier comment et à quelles conditions les multiples conseils et recommandations que les interlocuteurs adressent aux enseignants novices peuvent devenir des ressources et des moyens de leur développement professionnel. Le cadre conceptuel de cette étude est issu de l'approche historico-culturaliste et la méthodologie, basée sur l'enregistrement de l'activité en classe de l'enseignant novice et les entretiens d'auto-confrontation, s'inscrit dans une perspective développementale de l'activité. Dans le cadre du symposium, seuls deux résultats sont présentés et discutés : a) la tension entre plusieurs ressources à l'origine de conflits intrapsychiques (CIP) chez l'enseignant novice ; b) la création par l'enseignant novice de règles potentielles comme issue favorable aux CIP. Ces résultats permettent d'envisager l'intérêt des échanges interpsychiques au sein d'un collectif de formation favorisant la collision entre les conseils concurrents et l'expérience en classe et provoquant un développement professionnel des enseignants novices.

**Mots clés :** Tutorat - Développement de l'activité professionnelle- Conflit intrapsychique- Règle- Sens et Efficience

## **1. Introduction et problématique**

Notre communication s'appuie sur une étude qui analyse l'impact de la situation tutorale sur le développement professionnel des enseignants novices. Le concept de situation tutorale permet de donner un premier cadre à notre objet qui ne se réduit pas aux échanges entre l'enseignant novice et le tuteur. En référence aux travaux en ergonomie francophone et en psychologie du travail, nous avançons que ce concept de situation tutorale permet de reconsidérer la situation de travail et de formation des futurs enseignants. Dans une conception d'un tutorat collectif (Sim, 2006 ; Sutherland, Scanlon, et Sperring, 2005 ; Wilson, 2006) et collaboratif (Chaliès, Bertone, Flavier, et Durand, 2008 ; Jenkins et Vael, 2004 ; Whitehead et Fitzgerald, 2007) qui prévaut actuellement dans la littérature internationale, le concept de situation tutorale s'impose pour analyser les interactions des enseignants novices avec les formateurs (tuteur, formateur IUFM) d'autres professionnels (collègues, pairs, directeur d'établissement scolaire) mais aussi avec des interlocuteurs non professionnels comme les parents ou les élèves (Méard & Bruno, 2008). Le concept de situation tutorale s'explique donc à travers ce déplacement de frontière qui oblige à envisager l'activité professionnelle de l'enseignant novice au croisement d'une multitude de conseils, de propositions, d'obligations que les interlocuteurs lui adressent. Or, cette nouvelle conception du tutorat invite à mesurer l'effet de cette multiplicité de conseils sur le développement professionnel de l'enseignant novice. L'hypothèse théorique avancée est que les enseignants novices intériorisent ces conseils pour en faire des objets de pensée et des ressources pour réélaborer leurs activités en classe. L'enjeu de notre étude est donc d'identifier à quelles conditions les conseils énoncés par les différents interlocuteurs de la situation tutorale sont des ressources de l'activité professionnelle des enseignants novices.

## **2. Cadre conceptuel**

Les concepts de l'étude sont ceux de la psychologie historico-culturaliste (Bruner, 1991, 1996 ; Clot, 2008 ; Leontiev, 1976, 1984 ; Vygotski, 1978, 1997 ; Wertsch et Addison Stone, 1985). Nous avons considéré les conseils et les recommandations dont les enseignants novices sont destinataires comme des « signes externes » (Vygotski, 1978). Ces signes adressés par les interlocuteurs peuvent devenir des ressources lorsque les enseignants novices les utilisent pour en faire des instruments psychologiques (Vygotski, 1978 ; Leontiev, 1976) pour leur action et des moyens de leur développement. Dans une perspective dialectique du processus apprentissage et développement, les signes externes qui émergent dans l'inter-psychique (les

interactions de formation et d'exercice du métier) sont rapatriés dans l'intrapsychique de l'acteur (l'enseignant novice) favorisant ainsi le développement des fonctions psychiques supérieures. En référence à la macrostructure de l'activité proposée par Leontiev (1984), l'intériorisation des signes externes est un processus qui fait découvrir de nouveaux buts d'actions appelant de nouveaux mobiles et de nouvelles opérations. Ce postulat permet d'entrevoir le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices à partir d'un développement du sens (qui se traduit par un déplacement et un dépassement des mobiles initiaux par la réalisation et le dépassement des buts de l'action) et d'un développement de l'efficacité (qui se traduit par l'utilisation et la création d'instruments nouveaux pour atteindre son but).

### **3. Méthode**

#### **3.1 Participants**

Neuf professionnels du lycée A. ont été volontaires pour participer à l'étude en 2007-2008 : trois enseignants PLC2 (mathématiques, physique-chimie, français) de l'IUFM de Lyon effectuant leur stage en responsabilité dans deux classes de seconde et première ; deux tutrices, un tuteur, deux enseignants (français et physique-Chimie) et une enseignante stagiaire (physique-chimie).

#### **3.2 Dispositif**

Le dispositif mis en place durant 9 mois (septembre 2007- Juin 2008) consistait à observer chaque enseignant novice dans ses classes puis de mener des entretiens prenant pour supports ces enregistrements, d'abord entre l'enseignant novice et le chercheur, puis avec un tuteur et/ou un autre enseignant et/ou un pair, en présence du chercheur. Le but de ce dispositif était d'accéder à « l'activité réalisée » des participants (par des observations et des enregistrements) et d'en faire un objet d'échange au cours des entretiens. Le re-travail de l'activité réalisée devait permettre d'agir sur « l'activité réelle », c'est-à-dire les actions réalisées mais aussi les actions non réalisées. Il s'agissait également de comprendre les dynamiques de raisonnement des enseignants novices et d'identifier les effets de ces interactions sur le développement de leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2008).

#### **3.3 Recueil de données**

Le corpus a été constitué de quatre types de données : des données d'enregistrement audiovisuel de l'activité en classe ; des données d'auto-confrontations simples et croisées ; des données d'entretien semi-directif ; des données ethnographiques.

### **3.4 Traitement des données**

Les données d'entretien ont été découpées en unités d'analyse. Chaque unité d'analyse a été délimitée à partir d'une ou de plusieurs règles enchâssées énoncées par l'enseignant novice et par un ou plusieurs interlocuteurs au cours des entretiens. Le repérage de ces règles a été réalisé à partir de ce que Ricoeur (1986) appelle le « raisonnement pratique » dans lequel des associations sont co-construites par l'acteur et ses interlocuteurs, entre des actions réalisées ou à réaliser et un ou plusieurs motifs d'agir (Ricoeur, 1986) qui s'expriment sous la forme suivante « *pour obtenir cela, faire ceci* » ou « *faire ceci, de sorte que cela* ». L'objectif de cette analyse a été d'identifier le rapport entre les règles énoncées par les enseignants novices et celles adressées par leurs interlocuteurs.

## **4. Résultats**

Le format de la communication ne permet pas ici de présenter l'ensemble des résultats de l'étude. A travers deux extraits d'entretien, nous allons mettre en avant deux résultats afin d'identifier l'effet des ressources de la situation tutorale sur le développement professionnel de l'enseignant-novice.

### **4.1 La tension entre plusieurs ressources à l'origine de conflits intrapsychiques chez l'enseignant novice**

Les résultats de cette étude montrent que les ressources adressées par les interlocuteurs exposent fréquemment les enseignants novices à un conflit intrapsychique émergeant d'une mise en concurrence de différentes actions possibles et divers motifs d'action. L'extrait d'entretien d'auto-confrontation suivant rend compte du conflit intrapsychique vécu par Anne, PLC2 mathématiques, confrontée à des règles énoncées par sa collègue en mathématiques et par le chercheur à propos des moyennes de devoir qu'il faut ou ne faut pas transmettre aux élèves. Il est intéressant de comprendre comment ce conflit vécu par Anne est « alimenté » d'une part par la collision entre les différentes règles énoncées par ses interlocuteurs et d'autre part par la tension entre les règles énoncées et son expérience en classe.

Tableau 1 - Extrait d'un entretien d'auto-confrontation croisée et analyse de l'échange

<p><b>Transcription de l'entretien d'auto-confrontation croisée (22-11-07)</b></p>	<p><b>Analyse</b></p>
<p><b>Chercheur (Ch) : là, Anne, tu mets la moyenne au tableau ?</b></p> <p><i>Enseignante novice (EN) : oui, j'écris les moyennes</i></p> <p><b>Ch : pourquoi ?</b></p> <p><i>EN : ben, comme ça, ils ont une idée des notes, je le mets au début, et après on corrige</i></p> <p><b>Ch : toi, Isabelle, tu fais comme ça ? Est-ce que tu mets la moyenne au tableau avant de corriger ?</b></p> <p><i>Isabelle (collègue de mathématiques) : non, les moyennes, je les mets pas parce que j'ai l'impression, j'ai pas envie qu'ils se comparent entre eux, je m'intéresse plus à la progression individuelle, et plus aussi à la moyenne du trimestre mais j'ai pas envie de leur dire dès le départ quelles notes ils ont eues, mais ils me les demandent souvent, mais je leur donne comme ça à l'oral, ça les empêche de se focaliser trop dessus</i></p> <p><i>EN : non mais moi, les parents me les ont demandées, ils l'ont aussi demandé à la prof d'histoire géo l'autre fois à la réunion, « est-ce qu'on pourrait avoir la moyenne pour chaque devoir », je la donne comme ça au début, mais par contre, les copies je les donne pas par ordre des notes, ils peuvent pas savoir les notes des autres</i></p> <p><i>I : oui mais souvent les élèves essayent de savoir qui a la meilleure note, la plus basse aussi, donc je les donne pas les moyennes, enfin j'essaye, parce qu'ils me les demandent souvent, mais bon j'essaye de passer</i></p> <p><b>Ch : de passer ?</b></p>	<p><b>Règles énoncées par la collègue</b></p> <p><u>Action</u> Ne pas mettre les moyennes au tableau</p> <p><u>Motif</u> pour ne pas que les élèves se comparent</p> <p><u>Action</u> Donner les moyennes à l'oral</p> <p><u>Motif</u> parce que ça les empêche de se focaliser dessus</p> <p><b>Contrainte 1 : Parents</b> Demander les moyennes de chaque devoir</p> <p><b>CONFLIT INTRA-PSYCHIQUE</b> <b>Règle énoncée par la collègue/ Demande formulée par les parents</b></p> <p><b>Contrainte 2 : Elèves</b> Savoir la meilleure note et la note la plus basse</p> <p><b>Règle énoncée par la collègue</b></p> <p><u>Action</u> Donner les moyennes</p>

<p><i>I : enfin de passer, non, c'est peut-être important pour un élève de savoir la moyenne de la classe, ici, pour les parents surtout, je pense, mais après je ne m'attarde pas et quand ils ne me la demandent pas, je ne leur donne pas ou je peux aussi les donner juste avant de leur rendre leurs devoirs</i></p> <p><b>Ch : il y a des profs qui mettent les moyennes sur la copie, pas sur le tableau, mais sur la copie de chaque élève</b></p> <p><i>EN : oui, mais ça, avec ça, une fois la copie dans les mains, ils feraient la même chose que là, parce que là, je suppose qu'ils se comparent, ils en parlent un petit peu c'est tout, mais bon, là j'ai essayé un truc</i></p> <p><b>Ch : un truc ?</b></p> <p><i>EN : oui de la mettre au tableau, ça fait deux fois que je fais ça, mais après je veux pas trop qu'ils se comparent, non, mais ça leur fait une petite indication, c'est vrai qu'ils discutent ensemble après, là on les voit, ils se demandent qui a eu la meilleure note certainement, ça je sais, ça fait un peu de bruit</i></p>	<p><b>Motif</b> parce que c'est important pour un élève et pour les parents de savoir la moyenne de la classe</p> <p><b>La collègue précise la règle</b> Donner les moyennes sans s'attarder Donner les moyennes avant de rendre les devoirs aux élèves</p> <p><b>Règle énoncée par le chercheur</b> Mettre les moyennes sur la copie de chaque élève</p> <p><b>Expérience en classe</b> des élèves qui comparent les notes</p> <p><b>CONFLIT INTRA -PSYCHIQUE</b> <b>Règle énoncée par le chercheur/</b> <b>Expérience en classe</b></p> <p><b>Expérience en classe</b> des élèves qui discutent ... ça fait du bruit</p>
--	--

L'analyse de cet extrait d'entretien d'auto-confrontation croisée met en évidence les règles auxquelles est confrontée l'enseignante novice. Certaines des règles évoquées par la collègue et le chercheur se présentent comme des actions possibles à réaliser avec des élèves : « *donner les moyennes à l'oral* », « *mettre les moyennes sur la copie de chaque élève* ». On constate tout d'abord que l'enseignante novice soupèse les règles évoquées par sa collègue en les mettant en concurrence avec la demande formulée par les parents qui souhaitent connaître la moyenne pour chaque devoir. A travers les propos de l'enseignante novice, on identifie un premier conflit intrapsychique qui naît de la tension entre les actions et motifs énoncés par la collègue et la contrainte des parents. Ce conflit pousse l'enseignante novice à préciser ce qu'elle ne fait pas en classe « *ne pas rendre les copies dans l'ordre des notes* » (action) « *pour ne pas que les élèves sachent les notes* » (motif). L'analyse de cet extrait montre également que l'enseignante novice se réfère à son expérience en classe comme autre ressource pour nuancer la règle énoncée par le chercheur « *mettre les moyennes sur la copie* ».

Elle met en rapport cette règle avec les réactions de ses élèves « *qui, une fois la copie dans les mains, pourraient comparer leurs notes et discuter entre eux* ». Cette collision entre l'action possible énoncée par le chercheur et ce qui se passe en classe ouvre sur un autre conflit intrapsychique qui s'exprime à travers une action réalisée jugée par l'enseignante novice comme insatisfaisante « *ça fait deux fois que je fais ça (mettre la moyenne au tableau), mais après je veux pas trop qu'ils se comparent... c'est vrai qu'ils discutent ensemble après... ça fait un peu de bruit* ».

Les résultats de notre étude montrent ainsi qu'en intériorisant les signes extérieurs, les enseignants novices mesurent également l'importance de les confronter au réel de l'activité d'enseignement. La comparaison des règles énoncées par les interlocuteurs et la découverte de contradictions entre ces règles et les faits d'expérience exposent souvent les enseignants novices à un conflit entre la prescription impersonnelle à travers des règles du genre (Clot, 1999) et leur activité professionnelle.

#### **4.2 La création par l'enseignant novice de règles potentielles comme issue favorable aux CIP**

Un des résultats de notre étude place les conflits intrapsychiques issus de la situation tutorale à la base du développement professionnel des enseignants novices. Pour sortir des conflits, l'enseignante novice invente de nouveaux buts d'action, transforme ou renforce ses motifs d'action. Elle s'auto-adresse de nouvelles règles qui « empruntent » leurs actions et leurs motifs aux règles énoncées par ses interlocuteurs. Elle recherche également d'autres moyens pour atteindre ses nouveaux buts d'action. L'extrait d'entretien suivant (tableau 2) illustre cette idée de développement professionnel qui se réalise soit par un déplacement et un dépassement des buts et des motifs d'action soit par la création d'instruments opérationnels nouveaux. L'entretien a lieu deux mois après l'auto-confrontation croisée (tableau 1). Par son questionnement, le chercheur relance Anne, enseignante novice, sur cette action qui consiste à mettre les moyennes de devoir au tableau.

Tableau 2 – Extrait d'un entretien semi-directif et analyse de l'échange

Transcription de l'entretien semi-directif (15-01-08)	Analyse
Ch : je voulais te demander par rapport à la	

correction du devoir si tu mettais toujours la moyenne au tableau ; je sais pas si tu te rappelles mais on en avait discuté et tu m'avais dit que le fait de mettre la moyenne au tableau, tu sais, au début de la correction, ça perturbait les élèves

EN : oui, c'est possible, ce que je fais c'est que je fais toujours la correction avant de leur rendre les copies ; ça c'est un truc que je changerai pas parce que c'est vrai, c'est ce qu'on disait, autrement les élèves une fois qu'ils ont leur copie, ils sont plus attentifs à la correction

Ch : et ça tu en avais parlé avec quelqu'un ?

EN : non, mais c'est un truc que j'ai vu avec les élèves ; je l'ai vu dans mon cours, tu leur donnes les copies, ils sont plus dans le cours, ils pensent qu'à leur note et ils discutent avec leurs voisins ; en fait quand on va corriger un DS, je leur dis comment un peu ça a été ; si je leur dis pas comment ça a marché ou pas marché, de toute façon ils vont pas écouter ; donc je leur dis « donc voilà, vous avez plutôt bien réussi ou là vous avez plutôt moins bien réussi, la moyenne c'est ça » ; par contre quand on rend les copies, y'a plus moyen d'avoir leur attention

Ch : donc, tu ne l'écris plus la moyenne au tableau ?

EN : oh, je le dis à l'oral rapidement en plus de la remarque « vous avez bien ou pas mal réussi »

Ch : et pourquoi tu ne l'écris plus ?

EN : ah ben, c'est comme ça ; peut-être qu'avant c'étaient les parents qui me l'avaient demandé, je sais pas, ils l'avaient dit donc moi il fallait que ce soit marqué quelque part ; mais là, je leur dis, c'est suffisant. Je sais que c'est important mais il faut pas que ce soit matière à discussion entre eux ; je le dis et voilà

### **Règle 1 énoncée par l'enseignante novice**

#### Action

Faire la correction avant de rendre les copies

#### Motif

sinon les élèves ne sont plus attentifs à la correction

### **Expérience avec les élèves / Règle 1**

### **CONFLIT INTRAPSYCHIQUE**

### **Règle 2 énoncée par l'enseignante novice**

#### Action

Dire aux élèves ce qu'ils ont bien réussi et moins bien réussi dans le devoir

#### Motif

sinon ils ne vont pas écouter

### **Règle 3 énoncée par l'enseignante novice**

#### Action

Dire rapidement la moyenne à l'oral

### **Contrainte : parents**

#### Action

Leur dire la moyenne à l'oral

#### Motif

pour éviter que ce soit matière à discussion entre les élèves

L'analyse de cet extrait met en évidence plusieurs règles énoncées par l'enseignante novice. Ces règles enchâssées les unes aux autres révèlent un affranchissement vis-à-vis d'une part de la demande formulée par les parents et d'autre part des contraintes de la situation de classe. Nous constatons tout d'abord que l'enseignante novice évoque les réactions de ses élèves capables « *de ne plus être attentifs à la correction du devoir parce qu'ils pensent trop à leur note* ». La prise en compte de cette contrainte invite l'enseignante novice à énoncer une nouvelle règle « *faire la correction du devoir avant de rendre les copies* » (action) « *sinon les élèves ne sont plus attentifs* » (motif). Puis l'enseignante novice évoque une nouvelle règle : « *donner rapidement la moyenne à l'oral* » (action) « *pour éviter que ce soit matière à discussion* » (motif). Cette règle fait écho à celles énoncées par sa collègue lors de l'entretien d'auto-confrontation (tableau 1) : « *donner les moyennes à l'oral* » (action) « *parce que ça les empêche de se focaliser dessus* » (motif) ... « *donner les moyennes sans s'attarder* » ... « *avant de rendre les devoirs aux élèves* » ... « *parce que c'est important pour un élève et pour les parents de savoir la moyenne de la classe* » (motif). Par la suite, Anne confronte les règles énoncées par sa collègue à son expérience en classe où les élèves sont susceptibles « *de ne pas écouter la correction* ». Cette confrontation fait dialoguer l'ensemble des ressources (règles de sa collègue et contraintes des élèves) et oblige Anne à préciser sa règle « *donner rapidement la moyenne à l'oral* » en disant aux élèves « *ce qu'ils ont bien réussi et moins bien réussi dans le devoir* ». Dans ce cas précis, la règle ouvre vers de nouvelles opérations que l'enseignante novice met en œuvre dans sa classe.

Les résultats montrent d'une part que les règles adressées par les interlocuteurs peuvent opérer comme des ressources directement utilisables. C'est le cas par exemple lorsque l'enseignante novice s'auto-adresse la règle « *donner la moyenne à l'oral* ». Anne intériorise la règle de sa collègue, elle se la fait sienne tout en mesurant la nécessité de la mettre à l'épreuve de son activité en classe.

D'autre part, la découverte de contraintes dans le réel de son activité incite l'enseignante novice à inventer de nouvelles solutions pour agir en classe. Les règles intériorisées deviennent alors des « instruments psychologiques » (Vygotski, 1978) permettant à la stagiaire de repenser son activité en classe au-delà des actions et des motifs dont elle a été destinataire.

A travers l'histoire des ressources concurrentes et des conflits qui ont traversé l'activité professionnelle de l'enseignante novice, ces deux analyses rendent visible le processus de

développement professionnel par le sens (dépassement des motifs par la réalisation de nouveaux buts d'action) et par l'efficacité (création d'instruments nouveaux pour atteindre le but).

## 5. Conclusion

De ces résultats, des pistes de réflexion sur des possibles évolutions de la formation professionnelle des enseignants novices peuvent être envisagées. En premier lieu, si les conflits intrapsychiques vécus par les enseignants novices sont à l'origine de leur développement professionnel, cela suppose que nous soyons suffisamment attentifs aux échanges inter-psychiques et plus précisément aux règles adressées à l'enseignant novice susceptibles de provoquer un dépassement des actions et motifs d'action et une recherche d'opérations nouvelles. Nous mesurons également à quel point il est important d'établir des échanges inter-psychiques pour relancer le travail intrapsychique chez les enseignants novices afin de les inciter à trouver dans le réel de leur activité de nouvelles solutions. D'autre part, considérant le développement professionnel comme un processus indexé aux multiples ressources de la situation tutorale, il s'agit de mieux identifier les conditions par lesquelles il est possible de construire un collectif de formation susceptible de favoriser la confrontation entre les différentes ressources (conseils concurrents et expérience en classe). Cette perspective souligne entre autres l'intérêt de rendre moins étanches les moments d'interaction avec différents interlocuteurs (tuteur, formateur, collègue d'établissement scolaire, pair) et de créer un milieu formateur propice au développement professionnel des enseignants novices.

## 6. Références bibliographiques

- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.
- Bruner, J. (1996). Meyerson aujourd'hui : quelques réflexions sur la psychologie culturelle. *In Ecrits en hommage à I. Meyerson (pp.187-212)*. Paris : PUF.
- 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*, 3, 550-563.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Jenkins J.M. et Vael, M.L. (2004). Preservice teachers'PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 20-28.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.

- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Méard, J. et Bruno, F (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. Revue électronique *Travail et formation en éducation*, 2. <http://tfe.revues.org/index718.html>.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Sim. C. (2006). Preparing for professional experiences- incorporating pre-service teachers as "communities of practice". *Teaching and Teacher Education*, 22, 77-83.
- 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*, 21, 79-92.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, trad.) 3<sup>e</sup> éd. Paris : La Dispute.
- Wertsch, J.V. et Addison Stone, C. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. Dans J.V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*, 162-178. New York: Cambridge University 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*, 23, 1-12.
- Wilson, E.K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31.