HAL
open science

Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire

Laurent Michel, Stefano Bertone

To cite this version:

Laurent Michel, Stefano Bertone. Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire. Recherches en éducation, 2017. hal-01632448

HAL Id: hal-01632448

https://hal.univ-reunion.fr/hal-01632448

Submitted on 10 Nov 2017

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.

Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire

Laurent Michel & Stefano Bertone[1]

Résumé

Cette recherche vise à étudier les effets de deux dispositifs de type coteaching sur le développement professionnel de l'enseignant stagiaire en éducation physique et sportive (EPS), dans le cadre de sa formation initiale. Par l'étude des effets d'une action conjointe d'enseignement entre un formateur universitaire et un enseignant stagiaire, et à partir d'un postulat théorique emprunté à l'action collective (Wittgenstein, 2004), ce travail de recherche montre que ce format a permis au formateur de dresser de manière ostensive et ostensible la signification des règles de métier et a encouragé la prise de risque par les enseignants novices en situation de classe. Ce dispositif a ainsi constitué un artefact fécond pour stimuler le développement professionnel de professeurs stagiaires, offrant des perspectives nouvelles de compréhension de l'apprentissage du métier enseignant en formation initiale par l'alternance.

Les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), instaurées par la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République de juillet 2013, constituent désormais la structure de formation initiale des enseignants. Ces ESPE ont pour mission de permettre le développement professionnel de l'enseignant dans le cadre de sa formation (Jorro, 2012). Ce développement professionnel se fonde, dans le cadre des masters enseignement, sur le principe d'alternance intégrative (Malglaive, 1990) qui envisage de manière consubstantielle une formation universitaire et une expérience de métier lors des stages en établissement. Plus précisément, ce principe d'alternance intégrative prétend à une professionnalisation qui s'établit par l'acquisition de savoirs professionnels sur la base d'un ancrage dans le contexte d'intervention (Wittorski, 2007). Le postulat de l'alternance est explicite : il s'agit de redéfinir le stage en responsabilité en tant que lieu de formation où s'actualisent les savoirs acquis à l'université. Ce lien ne peut s'établir néanmoins qu'au travers d'une activité réflexive de l'apprenant, l'idée avancée étant celle d'une création de « savoirs d'expériences conscientisés » (Vacher, 2015) inscrits dans le processus de professionnalisation.

Ce principe de réflexivité qui fonde la professionnalité au sein de ces nouveaux masters montre des résultats contrastés (Chaliès & Durand, 2000). Malgré les intentions louables affichées dans la conception de ces dispositifs, des limites apparaissent en ce qui concerne l'application du principe de réflexivité (Schön, 1983) dans cette ambition d'alternance intégrative. Des études récentes viennent en effet de relativiser l'efficacité de ce principe en formation d'enseignants (Bertone & Saujat, 2013 ; Bertone, 2016). Si la formation de terrain apparaît comme déterminante pour la professionnalité et facilite le passage d'une posture d'étudiant à une posture d'enseignant (Stanulis, Fallona & Pearson, 2002), il apparaît que ces savoirs acquis peinent à s'actualiser au sein des formations universitaires. Le soutien émotionnel du tuteur ou l'exploitation d'un modèle d'action qu'il fournit à son stagiaire (Franke & Dalhgren, 1996) sont difficilement exploitables dans le cadre d'enseignements plus théoriques à l'université. Cette exploitation est en réalité possible dans des conditions de partenariat fort entre les acteurs de la formation (Chaliès et al., 2004), permettant de tisser des liens effectifs entre ces régimes différents de savoirs (Ottesen, 2007). Il apparaît enfin que l'entretien de conseil pédagogique (ECP) entre tuteurs et étudiants n'est fécond pour la professionnalité de ces derniers que si les

[1] Laurent Michel, doctorant et Stefano Bertone, professeur des universités, Laboratoire Ingénierie, Recherche, Intervention, Sport, Santé et Environnement (IRISSE), Université de la Réunion.

acteurs procèdent à une analyse conjointe des difficultés professionnelles observées (Feiman-Nemser, 2001).

Bien souvent, on constate plutôt une fragilité de cette relation de formation, accompagnée d'une perception négative de l'action des formateurs universitaires (FU) par les enseignants novices (EN), FU qui apparaissent davantage comme des « *outsiders* » dans le monde de l'établissement scolaire (Veal & Rikard, 1998) que comme de réelles ressources dans le suivi du développement professionnel quotidien. En effet, la place et l'implication des FU dans les formations de terrain sont contestées (Borko & Mayfield, 1995). La confusion des rôles avec le formateur de terrain, le manque de communication qui subsiste entre ces deux acteurs (Beck & Kosnik, 2002) ou le sentiment de véhiculer des « cultures différentes » (Snow-Gerono, 2008) sont autant d'arguments qui démontrent les difficultés des FU à affirmer leur légitimité. Cela compromet en partie les ambitions avancées au sein de dispositifs de formation prônant une alternance intégrative. Dans le cadre de la refonte de la formation des enseignants menée depuis plusieurs années, il nous semble dès lors déterminant de réfléchir à des formats à fort potentiel de développement professionnel, permettant de renouveler le modèle traditionnel de la formation universitaire par la seule « analyse de pratiques » qui symbolise cette logique de réflexion sur l'action (Wittorski, 2007) dans une visée de théorisation de l'action.

De nombreuses études invitent ainsi à renouveler le format traditionnel en allant vers la mise en œuvre d'un véritable « *collaborative mentoring model* » (Mullen, 2000) entre l'EN, le tuteur et le FU, encourageant, au sein de cette relation, le partage d'une formation professionnelle de terrain et de savoirs plus théoriques. De nombreuses études issues de la littérature internationale du domaine analysent des dispositifs qui favorisent cette relation de collaboration entre les acteurs. Ces aménagements qui instituent le « *co-mentoring* » (Kochan & Trimble, 2000), le « *collaborative co-mentoring* » (Kochan & Kunkel, 1998), le « *coteaching* » (Roth & Tobin, 2001) ou encore le « *collaborative mentoring* » (Chaliès et al., 2008) visent, pour chacun d'eux, à dépasser le format traditionnel de tutorat et montrent des résultats probants pour la formation des EN. Pour l'essentiel, ces formats facilitent la confiance, le partage et l'entraide entre les acteurs (Jipson & Paley, 2000 ; Scantlebury, Gallo-Fox & Wassell, 2008), et contribuent ainsi à une analyse conjointe des problèmes professionnels rencontrés (Feiman-Nemser, 2001 ; Robin & Vinatier, 2011).

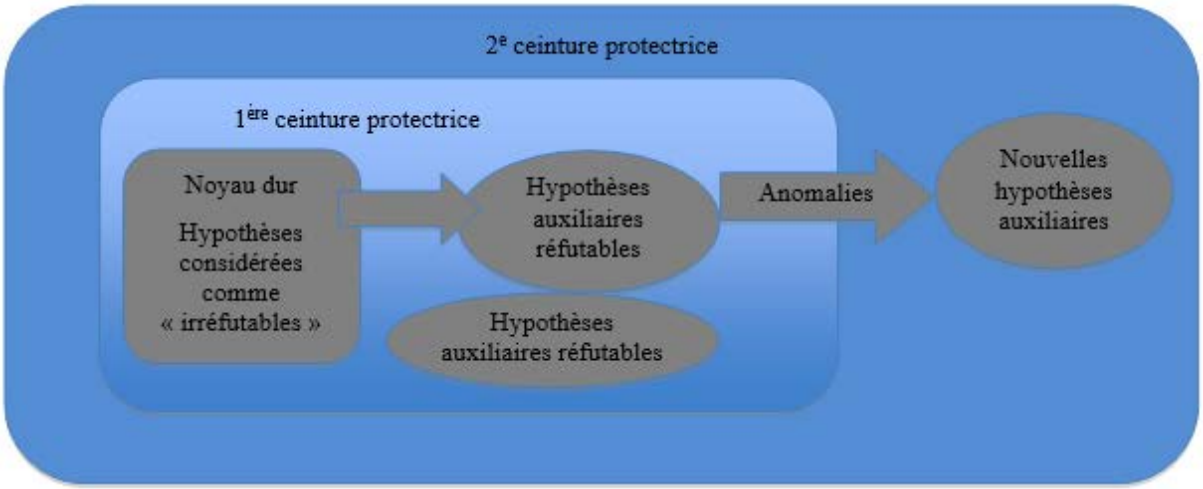
L'objet de cet article sera donc d'étudier les effets d'un dispositif de formation en EPS permettant d'inscrire l'apport de connaissances académiques au sein même des pratiques d'enseignement sur le développement de l'activité professionnelle d'EN en formation initiale par l'alternance. Deux cas distincts seront étudiés : le premier concerne une formation sur l'enseignement du volley-ball, le deuxième porte sur l'enseignement de la danse. Conformément à ce qui émerge des études issues de la littérature internationale du domaine, le dispositif proposé a été fondé sur des pratiques de co-enseignement (*coteaching*) mobilisant les EN et leurs tuteurs (Chaliès et al., 2008). Cependant, alors que le barycentre de la plupart des dispositifs étudiés est placé du côté de la formation de terrain et du stage, le dispositif de co-enseignement ici étudié se propose de rapprocher la formation universitaire au plus près des conditions ordinaires d'exercice du métier.

1. Cadre théorique et méthode

Ce travail a été mené dans le cadre des postulats issus d'un Programme de Recherche Technologique (PRT) sur la formation des enseignants (Durand, 2008 ; Bertone & Chaliès, 2015), à partir d'une théorie inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Nous qualifions ce programme de technologique dans la mesure où il existe « une relation organique ou de co-détermination entre des hypothèses théoriques, d'une part, et des techniques permettant de résoudre des problèmes pratiques, d'autre part » (Bertone & Chaliès, 2015). Ce travail de recherche a donc l'ambition de montrer qu'il articule un ensemble de postulats théoriques et des pratiques et techniques de métier afin de viser conjointement des enjeux « transformatifs et épistémiques » (Schwatrz, 1997). Conformément

au modèle de Lakatos (1994), le PRT dans lequel s'inscrit ce travail vise à stabiliser un « noyau dur » théorique et à formuler une ceinture « d'hypothèses théoriques auxiliaires » permettant de discuter et, si possible, documenter la fécondité des transformations produites au sein des situations ordinaires de formation et/ou de travail. On parle ainsi d'une heuristique positive dans le sens où les « hypothèses auxiliaires » sont établies à partir des hypothèses du noyau dur et les déclinent dans le cadre du programme de recherche avec pour double visée de transformer l'activité et/ou les dispositifs étudiés et produire des connaissances sur cette activité et/ou ce dispositif. La transformation des situations ordinaires de formation opérée sur la base des hypothèses auxiliaires est alors censée produire des faits nouveaux documentant la fécondité de ces dernières ou leur stérilité. Dans ce dernier cas, des anomalies apparaissent au sein des résultats produits par le dispositif de recherche, qui correspondent à des phénomènes inattendus ou non souhaitables du point de vue de l'efficience attendue par les acteurs de la formation. Un travail de reformulation des hypothèses auxiliaires est alors nécessaire pour engager une deuxième boucle (technologique) de conception de situations de formation.

Figure 1 - Démarche heuristique Lakatos (1994)



Dans cette recherche, a été formulé l'hypothèse selon laquelle la réflexivité nourrit, sous certaines conditions de collaboration des acteurs de la formation, le développement professionnel des EN. Compte tenu des nuances mises en évidence précédemment, nous avançons l'idée que les conditions de ce développement professionnel impliquent notamment que cette réflexivité s'inscrive dans les circonstances mêmes du travail réalisé par les EN en stage.

Au plan méthodologique nous reprenons ici le concept d'espaces d'actions encouragées (EAE) (Poizat & Durand, 2015). Ces EAE constituent des modifications de l'environnement, à visée d'apprentissage/développement, qui sont « prometteurs d'actions et d'expériences » (Durand, 2008) tout en étant des leviers de transformations. Ce dispositif innovant tente de concilier deux visées souvent antagonistes : celle de répondre à court terme aux attentes des formés à l'instant « t », et celle qui consiste à concrétiser des intentions plus générales et à long terme, souvent formulées par les formateurs universitaires en termes d'apprentissage/développement des EN. Au regard de l'hypothèse arrêtée, la formation proposée tentera de mobiliser conjointement un FU et un chercheur au sein même de l'exercice situé du métier par des EN en formation.

Ces modifications sont indexées à des hypothèses théoriques issues d'un PRT en « anthropologie culturaliste » (Bertone & Saujat, 2013 ; Chaliès, 2012) qui s'inscrit au sein des hypothèses théoriques suivantes.

1) L'immanence du sujet aux expériences de langage. Le sujet est appréhendé comme sujet social émergeant et se réalisant au sein de jeux de langage (y compris des pratiques non

directement liées au langage verbal). C'est en inscrivant prioritairement notre étude au sein d'une compréhension de phénomènes sociaux que nous pouvons appréhender cette émergence d'un « sujet social » (Ricoeur, 1986) dans le sens où le sujet singulier se construit par la confrontation aux pratiques professionnelles reconnues par la communauté de pratiques et aux expériences sociales de chacun de ses membres.

2) La subjectivisation se réalise par le suivi de règles et/ou la réalisation d'actions gouvernées par les règles. Deux régimes de réflexivité sont donc coprésents dans l'activité ordinaire des sujets en formation : a) un régime de conscience réflexive, qui correspond au récit produit par l'acteur à propos de son expérience passée et b) un régime de conscience préreflexive qui correspond à la cognition située de l'acteur comme simple « présence à soi » pendant l'action. Cette subjectivisation, qui se construit dans et par les règles de métier, nécessite ensuite un accompagnement par le formateur des premiers suivis des règles enseignées. Les nouveaux suivis des règles nécessitent un travail d'interprétation des règles apprises, et donc un usage extensif des liens de signification construits sur la base de l'identification par les formés d'un « air de famille » (Wittgenstein, 2004) entre la situation en cours et les circonstances dans lesquelles ces règles ont été initialement apprises et comprises. C'est à partir de ces liens de signification que le sujet comprend les nouvelles situations vécues et parvient, dès lors, à produire des actions conformes aux attentes de la communauté dans laquelle le travail s'inscrit.

À partir de ces deux hypothèses de noyau dur, deux hypothèses auxiliaires peuvent être déclinées : le développement du « sujet social » comme enseignant se révèle en effet comme un processus biface.

1) Hypothèse auxiliaire 1 (HA1). Du côté du « suivi des règles » (Wittgenstein, 2004), l'EN est en mesure de penser, analyser et énoncer ses difficultés et ses perspectives d'action dans le cadre d'un dialogue de formation *post actu*.
2) Hypothèse auxiliaire 2 (HA2). Du côté des « actions gouvernées par les règles », l'EN produit des tâtonnements situés lui permettant d'agir en classe conformément aux attentes de la communauté professionnelle de référence, dont son tuteur est le représentant et le garant (Lave & Wenger, 1991).

Ces hypothèses auxiliaires constituent une bonne métaphore de la formation par l'alternance, car elles permettent potentiellement de rendre compte de l'autonomie relative des activités de formation se déroulant en stage, dans les circonstances de la classe et des activités de formation se déroulant en centre de formation (ou en entretien de conseil post action). Leur fécondité, tant en termes de compréhension des limites de l'alternance que d'émergence de faits nouveaux répondant à ces limites, sera étudiée au sein du dispositif technologique proposé.

L'analyse réalisée dans le cadre de cette recherche renvoie directement à la mise en lumière des transformations liées à ces deux régimes de réflexivité dans l'activité des EN en classe et lors des entretiens de formation. Sera tout particulièrement étudiée l'hypothèse selon laquelle tout novice peut apprendre les règles de métier sous la tutelle de formateurs les lui adressant de façon ostensive (délibérément adressées à l'apprenti) ou ostensible (données à voir par un expert, parfois malgré lui). Dans cette conception, on considère que l'apprentissage d'une action obéissant à une règle est achevé lorsqu'elle donne comme résultat, à la fois la réalisation de l'action conforme et l'intention qui lui est habituellement associée. Les formateurs doivent alors bien souvent s'engager dans une activité « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) adressé à l'EN par laquelle ils fondent la signification d'expériences professionnelles considérées comme exemplaires du suivi correct des règles de métier. Les formateurs s'engagent ensuite dans une activité d'accompagnement des premiers tâtonnements des EN à l'occasion : a) de nouvelles situations de formation et/ou b) à l'occasion d'un retour en classe. Cet accompagnement collaboratif posé comme hypothèse constitutive du dispositif de *coteaching* proposé dans cette étude, est susceptible de faire émerger un lien systématique entre le suivi des règles (énoncées de façon réflexive) *post actu* et les actions réglées attendues par la communauté de pratiques de référence au sein même de la classe. Au regard du courant théorique exposé, nous formulons donc l'hypothèse selon laquelle c'est en suivant correctement

les règles apprises, puis en constatant les résultats qui leur sont usuellement associés en classe par les experts de la communauté, que l'EN pourra finaliser son apprentissage et se développer professionnellement et subjectivement.

Recueil des données

S'inscrivant dans ce cadre théorique, nous avons construit notre dispositif sur un enseignement universitaire qui se déroulait à la journée, selon le format suivant : a) une matinée consacrée à une formation théorique et pratique était menée par un FU ; b) un EN réalisait ensuite, dans l'après-midi, une leçon pour une classe qu'il n'avait jamais vue auparavant, délibérément indexée à la formation reçue le matin. C'est à l'occasion de cette leçon que le FU était associé à l'EN dans le cadre de cette expérience de *coteaching*. Deux expérimentations ont été effectuées. La première s'est déroulée dans le cadre d'une journée de formation portant sur l'enseignement du volley-ball. Lors de cette journée, le FU, professeur d'EPS coresponsable de l'unité d'enseignement dans laquelle s'inscrivait cette formation, a coanimé une leçon avec une étudiante inscrite en Master Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, dans le cadre du parcours EPS. Cette expérimentation s'est déroulée auprès d'une classe de cinquième. Lors de la deuxième journée, consacrée à l'enseignement de la danse, un FU a coanimé une leçon avec une autre étudiante en Master MEEF, auprès d'une classe de terminale. Chacune de ces leçons a été suivie d'un entretien de conseil pédagogique (ECP) où le binôme, en présence du chercheur, discutait de la leçon sur la base d'images filmées lors du co-enseignement. Deux types de données ont été recueillies : des données d'enregistrement audiovisuel des leçons et des données d'entretien d'autoconfrontation (EAC) recueillies au cours même du conseil pédagogique qui a suivi ces leçons. La spécificité de ce dispositif était précisément que l'ECP et l'EAC étaient menés en simultanée de façon à intégrer au sein de chaque étape de la formation une formation réflexive et un ancrage dans l'expérience de la leçon. Le guide d'entretien de l'EAC visait à faire émerger les significations construites par les acteurs en les incitant à décrire et commenter leur action pendant la leçon.

Traitement des données

Les données ont été traitées à partir du cadre proposé par Sébastien Chaliès, Stefano Bertone, Éric Flavier et Marc Durand (2008). Plus précisément, le traitement des données a été réalisé à partir des données d'entretien d'ECP/EAC sur la base de la retranscription du *verbatim* des traces vidéo. Cela avait pour objectif d'identifier les règles suivies et/ou apprises par chacun des acteurs, ainsi que les jeux de langage auxquels participaient les acteurs. Quatre étapes successives ont guidé ce traitement.

1) Les deux entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrits en *verbatim*. Ces données ont ensuite été découpées en unités d'interaction. Ces unités ont été établies en fonction des significations attribuées par les acteurs à la leçon coanimée lors de cet ECP/EAC. Pour chaque nouvelle signification qu'attribuaient les acteurs, une nouvelle unité d'interaction a été établie.
2) Chacune de ces unités d'interaction a été complétée par les circonstances évoquées par les acteurs pour étayer la signification qu'ils attribuaient aux événements visionnés. Le chercheur relançait les acteurs afin de parvenir à signifier de la même façon qu'eux chaque événement jugé comme significatif.
3) Chaque unité d'interaction a donné lieu à la formalisation des règles suivies par les acteurs. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir : a) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur ; b) des circonstances évoquées pour étayer cette signification et c) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été présentée ainsi : [(Objet), *vaut pour* (éléments d'étayage), *ce qui obtient comme résultats* (éléments d'étayage)]. L'étiquetage de ces règles a été réalisé au plus près du vocabulaire des acteurs.
4) Les jeux de langage ont été modélisés à partir du regroupement des règles dans des synopsis. Par souci de clarté, les règles ayant le même objet de signification ont été considérées comme appartenant au même jeu de langage. Enfin, un nouveau jeu de langage a été proposé lorsque l'objet de signification changeait.

Dans le cadre des résultats présentés ici, nous n'avons retenu que les jeux de langage qui permettaient de discuter la valeur ajoutée du format de *coteaching* au développement de l'activité professionnelle des EN.

2. Résultats

Trois principaux résultats sont discutés.

1) La présence du FU aux côtés de l'EN a permis le dressage ostensif de règles de métier que ce dernier a jugées comme efficaces dans le cadre de son action située (et au-delà).
2) Le format, de type *coteaching*, a encouragé la prise de risque par les EN en classe. Cela s'est traduit par l'abandon d'actions ordinairement inefficaces rattachées à des préoccupations propres aux EN (implication des élèves dans le travail, occupation des élèves, suivi d'un plan préétabli de leçons, etc.).
3) Les EN ont imité les actions réalisées par le formateur en classe, ce qui a constitué une ressource dans l'apprentissage de règles de métier, directement observables par eux et inscrites dans les circonstances mêmes de leur cours.

▪ *Un format qui permet au FU de dresser ostensivement à l'EN des règles de métier jugées conformes à la communauté professionnelle*

Lors de la leçon de volley-ball (cas n°1), le FU a dressé de manière ostensive la signification des règles de métier qu'il jugeait efficaces. Il a appelé l'EN en retrait de la classe et l'a accompagné dans les estrades, toujours en retrait de la classe. Il a ainsi saisi une opportunité de discussion avec l'EN pour lui signifier la nécessité de suivre la règle selon laquelle « il faut / prendre du recul / pour / pouvoir observer les élèves ». Cette discussion a, en outre, été accompagnée de gestes du FU visant à montrer, de manière ostensive, ce qu'il fallait selon lui observer des élèves. Par la suite le FU a réalisé lui-même en présence de l'EN les actions qu'il considérait conformes à la règle énoncée. Il a ainsi montré ostensiblement ce que « prendre du recul » signifiait pour lui, ainsi que le résultat attendu du suivi de cette règle (avoir *« une vision d'ensemble »* de la classe). La règle enseignée par le FU a été formalisée comme suit : [« *Avoir une vision d'ensemble* » vaut pour « *se mettre en retrait »* et pour *« voir si tous les élèves sont en activité* » ce qui obtient pour résultat de pouvoir « *vérifier qu'ils ont compris ce qu'il fallait faire* » et de pouvoir « *repérer et identifier les besoins »* / « *intervenir auprès des élèves* » / « *annoncer à tous ceux qui présentent les mêmes problèmes »*]. Comme on le constate dans l'extrait suivant, l'EN a perçu ce qui était attendu de ce suivi de règle.

> Extrait 1 (Excerpt 1)
> *CH : Eh donc là finalement, tu le fais ?*
> *EN : Je le fais parce que Parce que je me dis que ça doit avoir un intérêt, et ça en a un parce que c'est vrai que là, je peux prendre le temps. Ça me laisse le temps de situer le niveau de Enfin à peu près, de situer le niveau des élèves.*
> *CH : Et c'est ce que tu fais après, une fois que tu as pris du recul ? Ou c'est encore plus étayé par des interventions de V. (le FU) ? C'est-à-dire que là, tu vas prendre du recul ?*
> *EN : Ouais, je crois qu'on va se refocaliser encore sur les comportements des élèves. Et je crois que je vais voir L. (une élève), la L. qui*
> *CH : Et, pour cette identification des comportements, est-ce que tu la mets en relation avec la notion que tu aies pris du recul ?*
> *EN : Ouais ouais ouais. Ouais, parce que je me rends compte qu'à aucun moment, j'ai cette posture-là de m'accorder du temps pour observer et pour réguler. En fait, je régule*
> *Dès que je vois un élément qui va pas, j'essaie d'y aller et ça peut être un comportement un peu spontané et euh Voilà, mais Non mais c'est vrai que je trouve ça bien, mais c'est pas du tout naturel quoi de*

Ce dressage ostensif de la signification de la règle de métier à suivre s'est néanmoins heurté à une certaine résistance de la part de l'EN constatée par le FU (FU : *« j'ai du mal à t'y emmener »*). Les résultats issus de l'ECP ont permis de documenter les raisons qui ont animé l'EN et qui ont justifié sa résistance. Les résistances à la réalisation de cette action de métier par l'EN ont en effet été exprimées en termes de besoin de se trouver dans « *une position proche des élèves* » afin de se sentir « *bonne copine, et d'avoir l'impression d'être appréciée et de faire partie du groupe* ». L'EN a ainsi considéré qu'elle suivait la règle : [« *avoir une vision d'ensemble* » vaut pour « *prendre de la hauteur* » ce qui obtient comme résultats d'avoir « *le sentiment d'être spectateur et de s'exclure de son propre cours* »].

L'EAC, mené en parallèle par le chercheur, a permis d'éclaircir la règle adressée par le FU, à l'EN.

> Extrait 2 (Excerpt 2)
> *CH : (S'adressant au FU). Par rapport à ce qu'elle dit, toi, la position avec du recul, tu en penses quoi ?*
> *FU : Ben justement, par rapport à ce qu'elle intervient, parce que moi, c'est quelque chose que je fais, et c'est pas pour autant que je me place dans une situation de « Maréchal » quoi, où je suis assis dans les tribunes et que je regarde mes élèves quoi ? C'est-à-dire que là, quand je te pose la question : est-ce qu'on ne peut pas concilier les deux, c'est justement, l'idée de réfléchir est-ce qu'on peut concilier ce prof qui est complément inclus dans la situation et qui voit les quelques élèves qui sont autour de lui, et puis le prof qui est complètement exclu de sa classe et qui ? Donc je pense qu'il y a une conciliation à faire. C'est-à-dire que, à un moment, comme j'ai essayé de te l'expliquer à ce moment-là hein (le FU montre l'EN à l'écran), dans un premier temps, se mettre en retrait pour voir si tous les élèves sont en activité, s'ils ont bien compris ce qu'il fallait faire, et repérer, identifier les besoins. Et c'est dans ce quatrième temps que tu interviens. Tu vois ? Mais, d'abord il faut Parce que le temps que tu passes là, avec ces quelques élèves là (le FU montre à l'écran le terrain où l'EN intervenait principalement), et ben on l'a vu tout de suite là, t'as pas vu qu'il y avait d'autres élèves qui avaient le même problème. Et du coup, ben, il va falloir que tu redises les mêmes consignes, etc. C'est une perte de temps entre guillemets.*
> *FU : Et d'ailleurs, je le vois bien, car j'ai du mal à t'y emmener.*
> *(Rires du FU et de l'EN)*
> *EN : Ouais.*
> *FU : Je t'y incite hein ? Limite encore une fois je te prends par la main pour y aller. Je te dis : viens, viens, viens !*
> *(Le FU mime le geste réalisé dans la vidéo)*
> *CH, Mais par contre après, tu le valides toi-même ?*
> *EN : Ouais. Ben en plus, je le valide, car c'est vrai que t'as un argument de poids, c'est que là tous les élèves, ils arrivent à savoir où je suis. Et du coup, le fait de Le fait de les voir, ils vont peut-être plus se tenir quoi*

Cet extrait documente le fait que l'EN a finalement accepté de suivre une règle nouvelle : [« *Avoir une vision d'ensemble* » vaut pour « *prendre de la hauteur* » ce qui obtient comme résultats que « *les élèves peuvent voir où je suis et qu'ils peuvent mieux se tenir* »]. Cette action de métier, partiellement satisfaisante, a eu pour avantage de répondre à son attente de contrôle de la classe tout en faisant émerger une règle nouvelle que le FU a pu associer aux actions conformes réalisées par l'EN. Le suivi de cette règle a permis à la fois de répondre aux attentes du formateur et de l'EN.

▪ *Un dispositif de formation qui encourage l'EN à prendre des risques grâce à la présence du FU*

Le deuxième cas, lors d'une leçon de danse, nous a permis de constater que le dispositif de *coteaching* retenu encourageait les EN à prendre des risques dans leur enseignement. Lors d'une tâche proposée par le FU, les élèves étaient en situation d'improvisation seuls, et devaient

produire des mouvements dansés en fonction des thèmes annoncés par l'enseignant. Lors de cette tâche, nous avons observé à plusieurs reprises des injonctions explicites du FU adressées à l'EN (FU : « Change de thème. Change, change, change ! Avec eux, tu changes. Vas-y, tu parles très fort ! Tu dis « Niveau haut, thème… » ! Vas-y ! »). L'entretien d'autoconfrontation (EAC), mené en parallèle à l'ECP, a permis de saisir les effets sur l'action de l'EN lors de ses tentatives de suivi de la règle ostensivement adressée par le FU en co-enseignement.

> Extrait 3 (Excerpt 3)
> *FU : Tu sais, là, elle te dit : « Vas-y, ben là, allez, vas-y, dis-le », tu l'aurais spontanément fait à ce moment-là ou non ?*
> *EN2 : Non non non, mais en fait ce qui me Souvent t'as tendance à me dire « Ouais, parle fort, allez, vas-y ! ». Et c'est des trucs qui me Et ouais, ça me donne trop confiance quoi. « Parle fort » ça me Enfin, moi ça me donne bien confiance et c'est vrai que là, l'inducteur qui était lancé Enfin le Ouais, ça me Je me suis dit, bon ben voilà, tu es apte à réguler, observe, pose le truc et voilà, ça m'a bien posée avant la situation.*

Les injonctions adressées à l'EN ont donc modifié son action qui a été caractérisée par une prise de risque assumée par cette dernière. La règle suivie par l'EN (*« me dire : parle fort et allez vas-y »* vaut pour *« lancer l'inducteur »* ce qui obtient comme résultats de *« me donner confiance »* et *« me dire que je suis apte à réguler, observer et poser le truc »* et *« de m'aider, car ce n'est pas spontané »*) a été considérée, par celle-ci, comme une aide fournie par le FU.

Un deuxième extrait tiré de ce cas nous montre que la force des injonctions du FU en matière de prise de risque a été constatée également lors de situations précises où l'EN était peu impliqué dans la leçon. En effet, lorsque les élèves étaient dans la réalisation d'une tâche, les données d'enregistrement de la leçon ont attesté du fait que l'EN semblait peu impliquée dans l'échange et l'observation des élèves, se plaçant plutôt en position de spectateur de leur activité. A l'occasion d'un moment caractéristique de cette situation, le FU a, par exemple, associé une injonction (FU : *« Vas la voir (en pointant une élève du doigt), et tu lui demandes : qu'est-ce que tu fais ? »*) à l'attention de l'EN (*le FU a poussé l'EN par la taille en direction d'une élève*). L'extrait de l'ECP nous a permis de comprendre la règle dressée de manière ostensive par le FU, ainsi que son effet sur l'activité de l'EN.

> Extrait 4 (Excerpt 4) :
> *EN : Ouais, et tu l'as dit d'un ton : « Bon les filles, c'est bon, on arrête de se la couler douce, maintenant, va falloir y aller quoi. Et du coup, je me suis dit, « Oh mince, peut être qu'on a un peu Enfin, qu'on se laisse un peu trop bercer ». Et (Rires).*
> *FU : Je t'ai poussée !*
> *EN : Et en plus, tu me dis « Va la voir, et tu lui demandes : qu'est ce que tu fais ? » Et là, tu vas voir*
> *(EN remet la vidéo et l'arrête au moment où on la voit discuter avec l'élève en question)*
> *EN : Alors, là, je suis en pourparlers avec la jeune fille là et donc texto, je lui dis « qu'est ce que tu fais ? ». Et elle me dit « Ben madame, je fais ce que vous m'avez demandé quoi ». Et du coup, là, j'étais un peu démuni. Et je lui dis « Ouais, euh ». Et toi, tu m'avais dit, ouais en gros, elle ne mettait pas encore trop encore l'inducteur. Et là, je lui ai dit « Ben je ne sais pas, l'électricité, ça te fait penser à quoi un peu ? ». Et c'est là qu'elle m'a dit « Ouais, à des mouvements un peu, saccadés, rapides ». Et du coup, euh... Et en fait, ça m'a plu sa réponse parce que je me suis dit « t'es en train de lui donner des critères quoi ». Et, du coup, ouais, après j'ai trouvé qu'il y avait une amélioration sur le*

Cet extrait documente à la fois la tentative de l'EN de suivre cette règle et le fait que l'injonction du FU a répondu à ses attentes en termes d'effets produits sur l'activité des élèves en classe (EN : *« Et en fait, ça m'a plu sa réponse (de l'élève) parce que je me suis dit : t'es en train de lui donner des critères quoi »*). Ce véritable dressage ostensif, donné par injonctions, a engendré la réalisation immédiate d'une action réglée nouvelle et a encouragé la prise de risque de l'EN. Dans cette situation de contrôle des tentatives d'action de l'EN par le FU, l'action réglée réalisée

est devenue une ressource pour le FU qui a pu fournir un exemple emblématique et exemplaire de suivi de la règle enseignée ostensivement au stagiaire.

▪ *Un dressage ostensible qui a permis l'imitation par l'EN des actions à réaliser*

Le dernier résultat montre que le FU a opéré, à maintes reprises, une activité de monstration de son propre enseignement, donnée à voir comme souhaitable ou exemplaire. Dans le cadre de la leçon de danse (cas n°2), les élèves étaient en situation d'improvisation les yeux fermés et devaient réagir instantanément à des thèmes annoncés. Il a été observé que, pendant ce temps, le FU se déplaçait autour des élèves et venait ostensiblement se coller à eux, épaule contre épaule, alors que l'EN était initialement statique et en observation. Suite à l'observation des actions du FU, l'EN a imité ces actions et s'est déplacée vers plusieurs élèves, jusqu'au contact. En l'absence de concertation préalable avec le FU, il est plus opportun de parler d'enseignement « ostensible » qu'ostensif de la signification d'une règle, le FU ayant donné à observer à l'EN sa propre pratique. La réalisation même d'une action réglée par le FU, en tant que pratique exemplaire, a permis la réalisation d'une action conforme à ses attentes sans qu'aucune injonction verbale n'ait été formulée (FU : *« je ne l'ai pas dit »*). L'observation et la prise en compte par l'EN de cette action ont été confirmées lors de l'EAC (EN : *« ben, elle fait ça, c'est que c'est bien, donc fais-le et puis »*). La règle construite par l'EN a été énoncée *post actu* de façon tout aussi explicite que lors d'un enseignement ostensif (*« Le principe d'être en co-intervention avec le FU »* vaut pour *« Recopier ce qu'elle fait »* ce qui obtient comme résultats de *« Obtenir des billes qui sont positives pour son enseignement »* et *« d'être en attente de voir ce que ça donne »*). On retrouve également les caractéristiques d'un apprentissage achevé dans la mesure où, reproduisant l'action réglée, l'EN a constaté aussitôt les résultats usuellement escomptés (EN : *« le contact, ça avait un bon rapport avec l'improvisation »*). Par la voie de ce dressage ostensible, l'EN a ainsi construit la règle suivante (règle suivie : [« *Le contact en danse* » vaut pour « *Se coller à eux alors qu'ils sont en tâche d'improvisation les yeux fermés* » ce qui obtient comme résultats de « *Aider les élèves dans cette tâche d'improvisation* »].

3. Discussion et conclusion

Au travers de ce travail de recherche, nous avons souhaité montrer que ce dispositif innovant, de type *coteaching*, permettait de stimuler un développement professionnel à partir d'un enseignement ostensif et/ou ostensible de règles de métier. Ce dispositif de formation a permis ainsi de dépasser certaines des limites évoquées dans le cadre d'une formation enseignante basée sur le principe du « praticien réflexif » (Schön, 1983). Cette volonté d'alternance intégrative dans les dispositifs de formation des enseignants montre en effet que la place accordée au postulat de réflexivité demeure toujours prégnante. Si ce modèle réflexif établit l'idée selon laquelle l'apprentissage du métier peut se faire par un « savoir-analyser » l'action (Altet, 1996) sur la base d'apports théoriques, nous pensons que cette réflexivité ne peut être indépendante de son ajustement aux circonstances réelles de l'activité. Par ailleurs il est illusoire de postuler l'autofécondité de la réflexion des novices hors de toute activité d'étayage et d'instruction de la part du formateur. Au sein de cette expérimentation, nous pouvons voir tout d'abord que ce dispositif, réunissant un FU et un EN en co-enseignement, a mis le FU en situation de mieux « se mettre dans la peau » de l'EN et, d'une certaine manière, de faire preuve d'une plus grande empathie en accédant notamment aux raisons des actions réalisées par l'EN. L'EAC, mené en parallèle à l'ECP, a aussi permis au FU de délivrer son modèle d'action au travers de l'énonciation des règles suivies par lui dans le réel de l'activité et sous les contraintes ordinaires de la classe. Ces échanges, sur la base des données audiovisuelles de la leçon, ont enfin permis aux deux acteurs d'échanger à partir d'actions réglées observables. L'enjeu de ces échanges est précisément de construire un point d'appui expérientiel permettant le développement de savoirs plus « réflexifs » (Parsons & Stephenson, 2005 ; Ward & McCotter, 2004), en aval plutôt qu'en amont, de la recherche d'une réflexivité sur l'agir professionnel. Cet aménagement participe également au développement professionnel de l'EN au travers d'une

activité de résolution de problèmes spécifiques à la leçon menée de manière collaborative. C'est un avantage déterminant au regard de dispositif appelant l'analyse de leçon menée par des tiers, quand bien même novices pour plusieurs raisons. D'abord parce que c'est bien la leçon vécue par l'EN qui fait l'objet de l'analyse et des recommandations. Ensuite parce que ces recommandations ne sont pas prodiguées *post actu*, sur la base de souvenirs plus ou moins clairs de la leçon. Enfin parce que les recommandations observables *in situ* dans les circonstances mêmes de la classe n'ont pas pour limite de montrer des pratiques de novices, fondées sur des préoccupations d'enseignants débutants sans lien avec l'horizon professionnel du métier.

Apparaît, dans ce dispositif, la fécondité de l'hypothèse auxiliaire basée sur le postulat d'un apprentissage de métier qui est délibérément accompagné par le FU lors d'une action conjointe avec son EN. Cela offre au FU l'occasion de réaliser une double action : une action d'enseignement (adressée aux élèves) et une action de formation (adressée à l'EN). Le FU est en effet tantôt en interaction avec les élèves en tant que destinataires de son enseignement, tantôt en interaction avec l'EN pour lui indiquer ce qu'il est utile de faire ou lui montrer comment s'y prendre dans les circonstances présentes de la classe. Réalisation d'une action d'enseignement à l'endroit des élèves et monstration de cette même action à l'EN cohabitent dans ce dispositif de co-enseignement. L'intérêt de cette double action est de permettre au FU de dresser, en situation de travail, un lien de signification entre des règles de métier qu'il cherche à faire apprendre à l'EN de manière ostensive et/ou ostensible et les expériences exemplaires qui les signifient, ainsi que les résultats usuellement attendus lors du suivi de ces règles. D'autre part, l'EN a pu symétriquement constater de manière indissociable la conformité des actions de métier réalisées et des résultats obtenus, aux attentes du FU. À titre d'exemple, dans le cadre du premier cas, l'EN a pu constater de manière immédiate les résultats et les effets de l'action réglée qu'il avait réalisée (EN : *« Ça me laisse de temps de situer le niveau des élèves »*), en lien direct avec la règle dressée de manière ostensive par le FU. De manière complémentaire émerge le caractère rassurant de ce format type *coteaching* pour les EN dans la mesure où sont redéfinis les rôles et statuts des acteurs. Le FU est tout d'abord en situation de monstration de son expertise enseignante dans le cadre de cette action d'enseignement menée conjointement. En outre, l'EN est en situation de s'engager dans une réelle prise de risque au regard des actions dont il est capable en situation ordinaire, mais empreintes d'anxiété (Demirtas, 2010) dans la mesure où elles sont souvent indexées à des préoccupations de survie ou de simple maîtrise du déroulement de la leçon.

Néanmoins, si l'activité s'accompagne toujours potentiellement d'apprentissage/développement (Durand, 2008), il convient de nuancer l'impact de ce dispositif dans le cadre d'une visée de développement professionnel conforme à ce qui est attendu du genre professionnel (Clot, 2008). Bien que le FU se soit engagé dans une activité d'accompagnement des premiers suivis des règles enseignées dans le cadre de ce dispositif innovant, nous souhaitons mettre en évidence le fait que le chercheur a contribué directement à la fécondité du dispositif. Dans le cadre de l'ECP réunissant le FU et l'EN, il a ainsi orienté le dialogue de formation en autoconfrontant de façon simultanée les acteurs lors de l'entretien de conseil pédagogique. Il a, de ce fait, permis l'expression par les acteurs de leur expérience vécue et des actions réalisées sous étayage. Le fait de faire émerger les significations, les jugements, les préoccupations des EN en classe a renseigné en même temps le chercheur et le FU sur l'activité de l'EN, ce qui a permis au FU de reformuler ou modifier ses propres énoncés et conseils. Cet entretien, intégré à l'ECP traditionnel qui a lieu après la leçon, a encouragé le FU à fournir des explications ostensives des règles de métier et a permis de soulever et lever les malentendus résiduels dans le suivi des règles de métier par les EN. L'énoncé des dimensions observables, mais non adressées explicitement à l'EN en situation de classe, a permis à ce dernier de formuler les règles de métier efficaces *post actu*. Ce dispositif incarne les recommandations formulées dans la littérature internationale préconisant d'exprimer et discuter des difficultés professionnelles observées (voire vécues) conjointement (Feiman-Nemser, 2001).

Pour conclure, notons que les résultats de cette étude nous offrent des perspectives de conception d'une formation par l'alternance s'inscrivant directement dans le cadre de la formation

universitaire. Des études similaires, fondées sur des pratiques de type *coteaching* ont déjà été menées par le passé (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008). Dans le prolongement de ces études, les travaux à venir pourraient intégrer des étapes de co-préparation et de co-bilan au présent dispositif. Cela permettrait d'étendre la connaissance des modalités de l'alternance intégrative aux étapes de planification et évaluation de l'enseignement, en permettant aux EN de partager l'expertise du FU et au FU de suivre à la trace le développement potentiel de l'EN sous étayage.

Cet apprentissage complémentaire, suscitant une activité réflexive *post actu*, incarne une modalité concrète d'introduction d'une alternance en formation entre « réalisation » et « analyse » du travail. Cette alternance nous paraît être une bonne candidate parmi celles considérées comme « intégratives ». En effet, elle réunit selon nous de nouveaux critères d'intelligibilité sur la construction de savoirs d'expérience en action dans le cadre de la problématique de la formation des stagiaires en formation universitaire (Faïta & Saujat, 2010 ; Saujat, 2008).

Références

ALTET Marguerite (1996), « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser » dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et al. (dir), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, p.27-40.

BECK Clive et KOSNIK Clare (2002), « Professors and the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision », *Journal of Teacher Education*, n°53(1), p.6-19.

BERTONE Stefano (2011), *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*, Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de la Réunion.

BERTONE Stefano et SAUJAT Frédéric (2013), « La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants », *Activités*, vol.10, n°2, p.177-192.

BERTONE Stefano et CHALIÈS Sébastien (2015), « Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques », *Activités*, vol.12, n°2, p.53-72.

BERTONE Stefano (2016), « La réflexivité dans les dispositifs de formation des enseignants par l'alternance : enjeux, limites et perspectives », dans Luc Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle, professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

BORKO Hilda et MAYFIELD Vicky (1995), « The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach », *Teaching and Teacher Education*, n°11(5), p.501-518.

CHALIÈS Sébastien (2012), *La construction du « sujet professionnel » en formation. Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste,* Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Toulouse II – Le Mirail.

CHALIÈS Sébastien, BERTONE Stefano, FLAVIER Éric et DURAND Marc (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*, n°24(3), p.550-563.

CHALIÈS Sébastien, RIA Luc, BERTONE Stefano, TROHEL Jean et DURAND Marc (2004), « Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews », *Teaching and Teacher Education*, n°20(8), p.765-781.

CHALIÈS Sébastien et DURAND Marc (2000), « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Note de synthèse », *Recherche et Formation*, n°35, p.145-180.

CLOT Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

DEMIRTAS Zülfü (2010), « Teachers' job satisfaction levels », *Procedia Social and Behavioral Sciences*, n°9, p.1069-1073.

DURAND Marc (2008), « Un programme de recherche technologique en formation des adultes », *Éducation et didactique*, vol.2, n°3, p.97-121.

FAÏTA Daniel et SAUJAT Frédéric (2010), « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique », dans Frédéric Saussez et Frédéric Yvon (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Québec, Presses de l'Université de Laval, p.41-71.

FEIMAN-NEMSER Sharon (2001), « Helping novice learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher », *Journal of Teacher Education,* n°52(1), p.17-30.

FRANKE Anita et DAHLGREN Lars Owe (1996), « Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education », *Teaching and Teacher Education*, n°12(6), p.627-641.

JIPSON Janice et PALEY Nicholas (2000), « Because no one gets where alone: Collaboration as co-mentoring », *Theory into Practice*, n°39(1), p.36-42.

JORRO Anne et PANA-MARTIN Francine (2012), « Le développement professionnel des enseignants débutants », *Recherches & éducations,* n°7, p.115-131.

KOCHAN Frances K. et TRIMBLE Susan B. (2000), « From mentoring to co-mentoring: establishing collaborative relationships », *Theory Into Practice*, n°39(1), p.20-28.

KOCHAN Frances K. et KUNKEL Richard C. (1998), « The learning coalition: Professional Development Schools in Partnership », *Journal of Teacher Education*, n°49(5), p.325-333.

LAKATOS Imre (1994), *Histoire et méthodologie des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France.

LAVE Jean et WENGER Etienne (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.

MALGLAIVE Gérard (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

MULLEN Carol A. (2000), « Constructing co-mentoring partnership: walkways we must travel », *Theory into practice*, n°39(1), p.4-11.

OTTESEN Eli (2007), « Teachers « in the making »: Building accounts of teaching », *Teaching and Teacher Education,* n°23, p.612-623.

PARSONS Margaret et STEPHENSON Maggie (2005), « Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships », *Teachers and Teaching: theory and practice*, n°11(1), p.95-116.

POIZAT Germain et DURAND Marc (2015), « Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée », *Revue française de pédagogie*, n°190, p.51-62.

RICOEUR Paul (1986), *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.

ROBIN Jean-Yves et VINATIER Isabelle (2011), *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

ROTH Wolff-Michael et TOBIN Kenneth (2001), « Learning to teach science as practice », *Teaching and Teacher Education*, n°17, p.741- 762.

SAUJAT Frédéric (2008), « Rendre visible le travail enseignant : questions de méthodes », *Recherche et Formation*, n°57, p.89-101.

SCANTLEBURY Kathryn, GALLO-FOX Jennifer et WASSELL Beth (2008), « Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education », *Teaching and Teacher Education*, n°24(4), p.967-981.

SCHÖN Donald (1983), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

SCHWARTZ Yves (1997), *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique,* Paris, Presses Universitaires de France.

SNOW-GERONO Jennifer L. (2008), « Locating supervision. A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development », *Teaching and Teacher Education*, n°24(6), p.1502-1515.

STANULIS Randi Nevins, FALLONA Catherine A. et PEARSON Caroll A. (2002), « Am I doing what I am supposed to be doing? Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching », *Mentoring and Tutoring*, n°10(1), p.72-81.

VACHER Yann (2015), « Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants », *Recherche et formation*, n°79, p.91-99.

VEAL Mary Lou et RIKARD Linda (1998), « Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad », *Journal of Teacher Education*, vol.49, n°2, p.108-119.

WARD John R. et MCCOTTER Suzanne S. (2004), « Reflection as a visible outcome for preservice teachers », *Teaching and Teacher Education*, n°20, p.243-257.

WITTGENSTEIN Ludwig (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

WITTORSKI Richard (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.