



NOTE DE SYNTHÈSE : L'UTILITÉ DISCUTÉE DU TUTORAT EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Sébastien Chaliès, Marc Durand

► **To cite this version:**

Sébastien Chaliès, Marc Durand. NOTE DE SYNTHÈSE : L'UTILITÉ DISCUTÉE DU TUTORAT EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS. Recherche et formation, INRP, puis ENS éditions, 2000. hal-01498505

HAL Id: hal-01498505

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01498505>

Submitted on 30 Mar 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.

**NOTE DE SYNTHESE :
L'UTILITE DISCUTEE DU TUTORAT EN FORMATION INITIALE
DES ENSEIGNANTS**

Chaliès, Sébastien.
Professeur des Universités
Durand, Marc.
Professeur des Universités

In Recherche et Formation n°35 (Dec 2000) (pp.145-180)

Correspondances :
S CHALIES
ESPE de Toulouse –Midi-Pyrénées
118 Rte de Narbonne
31078 - Toulouse

1 **NOTE DE SYNTHESE :**

2 **L'UTILITE DISCUTEE DU TUTORAT EN FORMATION INITIALE**
3 **DES ENSEIGNANTS**

4
5 **Résumé :**

6 Cet article propose une synthèse de la littérature scientifique relative au tutorat en
7 formation initiale des enseignants. Le premier chapitre présente la construction typique du
8 tutorat autour de l'évolution d'une part de la relation triadique érigée entre les principaux
9 protagonistes impliqués (Enseignants en formation, tuteurs et superviseurs universitaires) et
10 d'autre part de l'importance relative aux trois composantes essentielles (expérience pratique,
11 observation des tuteurs, entretien post leçon....) en adéquation avec le niveau de
12 développement professionnel des enseignants en formation. Les deux chapitres suivants
13 proposent et discutent les deux principales actions structurant le tutorat dans la formation des
14 enseignants: l'expérience pratique des enseignants en formation observée par leurs tuteurs et
15 l'entretien post leçon. Le quatrième chapitre présente une série de dilemmes inhérents à la
16 nature même de cette pratique de tutorat (aider ou évaluer ; transmettre ou faire réfléchir ;
17 aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner). Enfin, le dernier chapitre livre quelques
18 considérations relatives d'une part aux principales difficultés rencontrées (manque de
19 formation et de sélection des tuteurs, établissements d'accueil peu ou pas adaptés...) et d'autre
20 part à l'effort central à mener (la formation des tuteurs) afin d'améliorer à terme le dispositif
21 de tutorat dans la formation des enseignants débutants.

22
23 **Mots clés :** formation des enseignants ; tutorat ; enseignement

1 Cet article propose une synthèse de la littérature relative au tutorat en formation
2 initiale des enseignants. Il poursuit plusieurs objectifs : a) repérer des approches ou
3 paradigmes ayant une certaine vitalité et productivité au plan international ; b) procurer à des
4 lecteurs francophones cultivés en matière de recherche, d'enseignement et de formation des
5 enseignants un accès à la littérature internationale, par un résumé et une synthèse des résultats
6 saillants obtenus dans ce domaine ; c) identifier les thèmes de recherche, les questions, les
7 problèmes abordés et les réponses disponibles pour une exploitation dans le cadre de plans de
8 formation des enseignants.

9 Cette recension portant sur la littérature scientifique internationale, des différences
10 apparaissent dans le vocabulaire utilisé pour qualifier et caractériser ces formations et leurs
11 protagonistes (Zimpher et Sherril, 1996). Nous proposons dans cet article un vocabulaire
12 unifié non dans le souci de réduire ces différences mais de rendre les choses plus accessibles
13 en première approche. Le tutorat est une notion large. Nous avons considéré que ce terme
14 désigne l'ensemble des activités réalisées conjointement par des tuteurs et des enseignants ou
15 étudiants en formation, et ayant trait explicitement à la formation de ces derniers. La notion de
16 tutorat recouvre plus ou moins l'activité qui en langue anglaise est dénommée "*mentoring*",
17 "*conference*", "*conversation*", "*supervision*", "*tutoring*", et en français le "conseil
18 pédagogique" ou la "supervision".

19 Ont été considérées comme scientifiques les publications expertisées recueillies dans
20 des revues, des actes de colloques ou des ouvrages individuels ou collectifs. Les textes
21 récents, notamment les publications des dix dernières années, ont été favorisés sans toutefois
22 écarter les plus anciens ayant de l'importance dans ce domaine. Enfin, seules les présentations
23 de résultats, de données empiriques et de synthèses théoriques ont été prises en compte. Les
24 textes à visée prescriptive ont en général été exclus, sauf lorsqu'ils initient une généalogie de
25 travaux scientifiques. Malgré son caractère systématique, ce travail ne peut prétendre à
26 l'exhaustivité, compte tenu de l'étendue et du développement rapide de ce domaine de
27 recherche.

28 Deux méthodes ont été adoptées pour constituer le corpus de base : d'une part
29 interroger les banques de données en sciences de l'éducation à l'aide des mots clés :
30 "*mentoring*", "*supervision*", "*teacher education*" mais aussi "tutorat", "supervision", "tutorat",
31 "formation de terrain" ; d'autre part "remonter" la littérature à partir des références proposées
32 dans les articles et ouvrages les plus récents. Après lecture et résumé, les résultats des
33 recherches ont été regroupés et classés par thèmes.

1 Relevant des sciences humaines et sociales, les recherches recensées sont marquées
2 par l'évolution des postulats et des conceptions dans les disciplines scientifiques de référence
3 (Psychologie, Sociologie, Psychologie sociale, Anthropologie, Ethnométhodologie,
4 Ethnologie, Sociolinguistique...). Cette évolution est assez classique : à une période dominée
5 par une approche comportementaliste et un recours à la description des comportements
6 d'interaction des tuteurs et des enseignants en formation, a fait suite une période qualifiée de "
7 cognitiviste", centrée sur l'analyse des cognitions et des conceptions sous-jacentes à ces
8 comportements. Les recherches actuelles sont marquées par un nouveau changement de
9 paradigme (Guba, 1991). Elles sont plus diversifiées et allient méthodes quantitatives et
10 qualitatives, approches objectivantes et herméneutiques, etc. Elles sont basées sur des cadres
11 scientifiques plus variés : Ethnographie de l'école, Sociolinguistique, Sciences de l'action et
12 du langage, Sciences de la cognition, Ethnométhodologie, etc. (Door-Bremme, 1990 ; Mehan,
13 1979 ; Waite, 1995). Cette recension ne vise pas une description de ces approches mais une
14 compilation des résultats. Ce choix ne résulte pas d'une conception naïvement cumulative du
15 développement scientifique, mais répond à la conviction qu'en dépit de renouvellements
16 théoriques parfois fondamentaux, les recherches passées sont les fondations des suivantes et
17 qu'il n'y a jamais de refontes des thématiques tellement radicales que les résultats antérieurs
18 soient totalement invalidés.

19 L'article énonce les résultats des recherches selon le plan suivant. Un premier chapitre
20 présente la construction typique du tutorat tant au niveau des protagonistes impliqués (tuteurs,
21 enseignants en formation et superviseurs universitaires) que des différentes composantes de ce
22 dispositif de formation (expérience pratique, observation des tuteurs, entretien post leçon...).

23 Les deux chapitres suivants analysent et discutent les deux principales actions structurant le
24 tutorat : l'expérience pratique de l'enseignant en formation observée par son tuteur et
25 l'entretien post leçon. Le quatrième chapitre présente une série de dilemmes inhérents à
26 l'activité de conseil tels qu'ils ressortent des résultats publiés. Le dernier chapitre enfin, clôt
27 cette réflexion par quelques considérations relatives à la sélection et la formation des tuteurs.

28 L'ensemble de l'article s'organise par rapport une problématique (dont nous reconnaissons le
29 caractère élémentaire) selon laquelle il existe une conviction partagée mais cependant discutée
30 quant à l'efficacité du tutorat comme dispositif de formation initiale des enseignants.

31 **LA SITUATION DE TUTORAT**

32

33 Après en avoir présenté les protagonistes, les composantes typiques de ce dispositif de
34 formation sont caractérisées.

1

2 **Les trois acteurs principaux et leurs relations**

3 Les enseignants en formation appartiennent à deux grandes catégories, selon le statut
4 et le niveau de responsabilité qui leur est accordé lors de leur expérience pratique : étudiants
5 ou enseignants en formation. Ces deux catégories correspondent pour partie à deux modalités
6 de stages pratiques : les stages limités dans le temps "sous la responsabilité" d'enseignants
7 tuteurs accompagnateurs (Etudiant de niveau Licence par exemple en France) et les stages "en
8 responsabilité" courant sur l'ensemble de l'année scolaire ou des périodes plus brèves, au
9 cours desquels interviennent des tuteurs "étrangers" à la classe (Stagiaires ayant satisfait des
10 critères académiques pour enseigner et recevant un complément de formation pratique comme
11 c'est le cas dans les IUFM en France, enseignants novices lors de leurs premières expériences
12 professionnelles).

13 Les enseignants tuteurs partagent leur temps professionnel entre une activité principale
14 d'enseignement et une activité de formation d'enseignants sur le terrain. Observés hier
15 comme un lointain objet de recherche, ils sont aujourd'hui perçus comme une aide privilégiée
16 au sein de la formation des enseignants (Atkinson, 1998 ; Booth, 1993 ; Dunne et Dunne,
17 1993 ; Krockover, 1991 ; Odell et Ferraro, 1992 ; Stanulis, 1995). Même s'il n'existe pas de
18 consensus dans la littérature quant au rôle qu'ils ont à tenir (Clifford et Green, 1996), les
19 tuteurs représentent une "composante vitale", notamment en raison de la diversité et de la
20 complexité de leurs interventions (Koerner, 1992). Ils sont à la fois observateurs (Rikard,
21 1990), conseillers (Abell, Dillon, Hopkins, McInery et O'Brien, 1995 ; Williams, 1993),
22 collaborateurs (Saunders, Pettinger et Tomlinson, 1995), confidents (Clifford et Green, 1996),
23 modèles d'enseignement (Williams, 1993), organisateurs (Rikard, 1990), et évaluateurs
24 (Rikard, 1990 ; Williams, 1993). Pour satisfaire cette multiplicité de fonctions, ils doivent
25 posséder une palette élargie de compétences telles la confiance, le respect, l'ouverture d'esprit
26 et une capacité d'écoute (Anderson et Shannon, 1988 ; Clifford et Green, 1996) dépassant le
27 simple cadre d'une expertise professionnelle d'enseignant.

28 En théorie, les superviseurs universitaires (Enseignant dans les centres universitaires
29 de formation) sont des aides adaptées aux besoins des dyades constituées par les enseignants
30 en formation et leurs tuteurs (Borko et Mayfield, 1995 ; Elliott, 1995 ; Langdon, Weltzl-
31 Fairchild et Haggart, 1997). Ils assurent, d'une part la médiation des relations duelles au sein
32 des dyades (Blakes, Hamley, Jennings et Lloyd, 1996) notamment en valorisant le respect
33 mutuel du rôle et la responsabilité de chacun (Back et Booth, 1992) et d'autre part l'ancrage

1 académique des connaissances acquises par les enseignants en formation. Néanmoins, leur
2 aide reste limitée au regard de celle des tuteurs ou encore de l'intérêt de l'expérience pratique
3 en elle-même (Borko et Mayfield, 1995 ; Calderhead, 1988 ; Emans, 1983 ; Wilkin, 1992) et
4 fluctue selon les pays et les cultures. Elle est beaucoup plus valorisée dans les pays anglo-
5 saxons que dans les pays latins ou européens (Atkinson, 1998).

6 Les relations entre ces trois catégories d'acteurs sont traversées par d'inéluctables
7 conflits qui naissent notamment d'une véritable "lutte de pouvoir" entre les superviseurs
8 universitaires et les tuteurs (Borko et Mayfield, 1995 ; Grimmer et Ratzliff, 1986 ; Hebert,
9 Lee et Williamson, 1998 ; Langdon et al., 1997 ; Veal et Rikard, 1998). Et, en raison du rôle
10 plus distant tenu par les superviseurs universitaires, la relation triadique théorique s'assimile
11 en réalité souvent à une relation dyadique entre les enseignants en formation et leur tuteur. De
12 nombreux modèles s'attachent à décrire cette relation dyadique (Field, 1994 ; Lang, 1996 ;
13 Martin, 1994). Ainsi, par exemple, Franke et Dahlgren (1996) décrivent cinq types de
14 relations organisées respectivement autour d'un "dialogue créatif et coopératif", d'une
15 "réflexion pour une prise en compte de la perspective des élèves", de "l'imitation d'un
16 modèle", de "corrections non discutables" ou encore d'un "assistantat" qui à terme favorisent
17 une perspective soit réflexive soit reproductive dans la formation des enseignants. Pour leur
18 part, Maynard et Furlong (1993) décrivent trois types de relations dyadiques qui
19 correspondent à trois modèles (pas nécessairement exclusifs) et évoluant dans le temps: le
20 "modèle de l'apprenti" fondé sur une pédagogie par imitation, le "modèle de la compétence"
21 fondé sur une pédagogie constructiviste, et le "modèle réflexif" fondé sur l'analyse de
22 pratique. L'optimisation de ces modalités de relation dyadique passe néanmoins, pour certains
23 auteurs par l'abandon de la modalité de relation "compétitive" et "institutionnelle",
24 actuellement dominante entre les différents partenaires de la triade, au profit d'une modalité
25 plus "collaborative" et "fonctionnelle", c'est-à-dire d'une "triade démocratique" (Veal et
26 Rikard, 1998). Ce souhait d'un travail plus coopératif et complémentaire (Gates, 1994 ;
27 Heikkinen et Mc Devitt, 1992) porte néanmoins des traces d'angélisme ou de naïveté en ce
28 sens que les conflits et tensions au sein des triades expriment des clivages pratiques et
29 épistémologiques fondamentaux qui dépassent la simple bonne volonté des acteurs.

30

31 **Une construction typique en trois composantes**

32 Le tutorat est généralement structuré autour de trois activités fondamentales : la
33 réalisation de la leçon par les enseignants débutants, son observation par les tuteurs et

1 l'entretien post-leçon entre les tuteurs et les enseignants débutants (Darling Hammond et
2 Goodwin, 1993 ; Durand et Arzel, 1996). Quoique moins systématiques, des pratiques
3 complémentaires sont aussi possibles telles que des entretiens préalables à la leçon au cours
4 desquelles les tuteurs font une lecture critique de la préparation de leçon des enseignants
5 débutants, l'observation par les enseignants en formation de leçons conduites par les tuteurs,
6 la préparation en commun des séances, la fourniture et l'exploitation de documents
7 pédagogiques, des entretiens et des échanges de divers ordres en des lieux divers, etc.

8 Cette construction typique du tutorat évolue dans le temps en adéquation avec le
9 niveau de développement professionnel des enseignants en formation (Clifford et Green,
10 1996 ; Maynard et Furlong, 1993 ; Samaras et Gismondi, 1998 ; Smith et Sanche, 1993).
11 Ainsi, par exemple, à partir de la notion de "Zone de Développement Proximale" proposée par
12 Vygotsky (1978), Gallimore (1992) envisage une évolution de la relation entre les enseignants
13 en formation et leurs tuteurs selon quatre "stades". Au premier stade, l'interaction est surtout
14 axée sur l'observation des tuteurs par les enseignants en formation. Ces derniers reçoivent un
15 modèle et parfois l'appliquent avec l'assistance des tuteurs. Au stade suivant, s'établit une
16 alternance équilibrée entre l'observation des tuteurs par les enseignants en formation et
17 l'expérience pratique de ces derniers qui sont de plus en plus en situation d'enseignement
18 autonome, grâce notamment à une transmission d'outils livrés par leurs tuteurs. Lors du
19 troisième stade, le tutorat valorise en priorité l'expérience pratique des enseignants en
20 formation. Leurs performances se développent et s'autonomisent. L'observation et l'aide des
21 tuteurs est de moins en moins sollicitée. Enfin lors du dernier stade, le tutorat s'articule autour
22 de l'expérience pratique mais aussi et surtout de l'entretien post-leçon mené entre les tuteurs
23 et les enseignants en formation. Par l'intermédiaire de pratiques "d'auto-assistance et d'auto-
24 régulation" valorisées par leurs tuteurs, les enseignants en formation apprennent
25 progressivement à optimiser leurs actions en classe. En adéquation avec le développement
26 professionnel des enseignants en formation, la structuration du tutorat évolue donc vers la
27 valorisation d'une relation plus "consultative et collaborative" (Barrow et Domingo, 1997 ;
28 Maynard et Furlong, 1993)

29

30 **L'EXPERIENCE PRATIQUE : LES LECONS DES ENSEIGNANTS EN**
31 **FORMATION ET L'OBSERVATION DE LEURS TUTEURS**

32

1 L'expérience pratique, sur le terrain, constitue un élément fondamental de la formation
2 initiale des enseignants (Cruikshank et Armaline, 1986 ; Huling Austin, 1992 ; Koerner,
3 1992 ; McIntyre, Byrd et Fox, 1996 ; Martin, 1997 ; Samaras et Gismondi, 1998) et la
4 conviction, selon laquelle il est crucial d'enseigner pour devenir enseignant, est
5 communément partagée (Calderhead, 1987 ; Henry, 1989). Les enseignants en formation
6 reconnaissent eux-mêmes l'importance de cette pratique au sein de leur formation initiale
7 (Hardy, 1999) et partagent unanimement (99%) le mythe ("*common myth*") selon lequel c'est
8 en faisant que l'on apprend (Brookfield, 1996 ; Hiemstra, 1996), et en enseignant que l'on
9 apprend à enseigner (Borko et Mayfield, 1995 ; Brown et McIntyre, 1993 ; Cochran-Smith,
10 1991 ; Franke et Dahlgren, 1996 ; Puk et Haines, 1999).

11 Généralement non participative (Durand et Arzel, 1996), l'observation des enseignants
12 en formation par leurs tuteurs obéit à diverses préoccupations et stratégies : elle peut être
13 armée et guidée par des grilles préétablies, ou bien sans cadre formel. Elle est une étape
14 fondamentale au sein du tutorat (Gonzales et Carter, 1996 ; McNally, Cope, Inglis et
15 Stronach, 1997) et constitue la base du travail réalisé dans la dyade en permettant une analyse
16 et une interprétation des données recueillies grâce notamment à l'utilisation de plus en plus
17 courante de la vidéo (Pissalidis, Walker, Ducette, Degnan et Lutkus, 1998). Certains auteurs
18 parlent "d'autoscopie" ou "d'auto-analyse" pour nommer cette pratique de visionnage post-
19 active (Martin, 1994 ; Normand- Guérette, 1998), d'autres "d'auto-confrontation" (Durand,
20 1998, 2000).

21

22 **Une expérience pratique utile au sein du tutorat**

23 L'expérience pratique, "avec sa saveur de réalité" ("*spice of reality*") (Lanier et Little,
24 1986), représente pour les enseignants en formation une réelle opportunité d'apprentissage en
25 action (Calderhead, 1988 ; Franke et Dahlgren, 1996 ; McNamara, 1995 ; Metcalf et Kahlich,
26 1998). Les confrontant directement au "choc de la réalité" ("*impact of the reality*") (Johnson,
27 Ratsoy, Holdaway et Friesen, 1993), elle est l'occasion d'ajuster concrètement les
28 connaissances académiques acquises à l'Université (Buitink, 1993 ; Cuban, 1992). D'autre
29 part, cette expérience facilite la structuration des connaissances et compétences
30 d'enseignement (Calderhead, 1989 ; Carter et Doyle, 1987 ; Carter et Gonzalez, 1993 ; Doyle,
31 1990 ; Graber, 1995 ; Moore et Looper, 1997 ; Schaffer, Stringfield et Wolfe, 1992) grâce à
32 un travail d'interprétation et d'analyse contextualisé (Carter, 1992 ; Gonzalez et Carter, 1996).
33 Elle facilite aussi une meilleure "appréhension des contingences de la vie scolaire" et aide les

1 enseignants en formation à s'insérer dans le milieu professionnel réel (Arredondo et Rucinski,
2 1998). Plus largement, l'expérience pratique offre l'opportunité aux enseignants en formation
3 de renforcer leur sentiment de compétence et leur capacité à affronter les aléas de la vie
4 professionnelle (Zehm, 1999) en développant notamment leur potentiel relationnel avec leurs
5 différents partenaires éducatifs (Cole, 1992), leur confiance en eux-mêmes (Arredondo et
6 Rucinski, 1998), leur capacité de raisonnement moral et éthique (Arredondo et Rucinski,
7 1998) ou encore leur autonomie et leur sens des responsabilités (Bennett et Dunne, 1996).
8 Véritables "liens" avec l'institution (Blake *et al.*, 1996), les tuteurs constituent un facteur
9 facilitant pour l'adaptation des enseignants débutants à leur contexte professionnel (Borko et
10 Livingston, 1989 ; Cole, 1992).

11 L'expérience pratique favorise aussi le développement du professionnalisme des
12 tuteurs (Arredondo et Rucinski 1998 ; Carbonneau et Héту, 1996) en contribuant directement
13 à leur formation continue (Ganser, 1997 ; Gibbs et Montoya, 1994 ; Puk et Haines, 1999 ;
14 Tannehill et Zakrajsek, 1990 ; Tjeerdsma, 1998). Elle constitue un véritable élan pour relancer
15 les carrières professionnelles (Oberg, 1989 ; Thies, Sprinthall et Sprinthall, 1987) grâce
16 notamment à une sollicitation régulière de leur réflexion (Arredondo et Rucinski, 1998 ;
17 Ganser, 1997 ; Koerner, 1992 ; Thompson, 1997) et au contact avec des idées et des
18 connaissances nouvelles (Cochran, DeRuiter et King, 1993 ; Langdon *et al.*, 1997 ; Puk et
19 Haines, 1999) apportées par les enseignants en formation assimilés à des hôtes qui "amènent
20 un cadeau" ("*guests bearing gift*") (Edwards, 1997). Ce développement professionnel des
21 tuteurs fluctue toutefois en fonction du soutien apporté par l'Université, de la qualité des
22 enseignants en formation auxquels ils sont confrontés ou encore de leur stabilité dans cette
23 fonction de tuteur (Tjeerdsma, 1998).

24

25

26 **L'utilité discutée de l'expérience pratique**

27 Assimilable à "un simple label" ou à une tradition pas assez questionnée et étudiée
28 (Glanz Neuville, 1997 ; Smith et Alred, 1993 ; Zeichner, 1985), l'expérience pratique est
29 considérée par certains chercheurs comme peu utile au sein de la formation initiale des
30 enseignants (Feiman-Nemser et Buchnam, 1987 ; Guyton, Fox et Sisk, 1991 ; Johnston,
31 1994 ; Joyce, 1988 ; Miller, McKenna, McKenna, Ducharme et Ducharme, 1998 ; Neill,
32 1993). Globalement, les programmes de formation relatifs au stage sont souvent évalués
33 comme peu cohérents, visant des objectifs peu clairs et non cadrés théoriquement (Griffin,

1 1989 ; Guyton et McIntyre, 1990 ; Williams, Ramanathan, Smith, Cruz et Lipsett, 1997) ou
2 encore comme présentant de véritables lacunes dans la planification du travail (Kennedy,
3 1991) et la répartition du rôle et des responsabilités des différents participants (Bain, 1991 ;
4 Guyton et McIntyre, 1990 ; McInnis, Dittrich et Coe, 1997).

5 La principale limite à l'utilité de l'expérience pratique tient à son caractère inapproprié
6 par rapport aux besoins et aux attentes des enseignants en formation (Feiman Nemser et
7 Buchman, 1987 ; Hardy, 1999 ; Hawkey, 1997 ; Huling Austin, 1992 ; Zeichner, 1990) mais
8 aussi au manque de diversité des lieux de stage proposés (Beyer, 1984 ; Hawkey, 1997 ;
9 Zeichner, 1986). Elle s'assimile aussi souvent à une "expérience de survie" (Schmidt et
10 Knowles, 1995) au sein de laquelle les enseignants en formation sont "livrés à eux-mêmes"
11 (Zeichner, 1992). Ils ressentent alors les stages comme des occasions de "débrouille" (Hatch,
12 1993), de "bricolage" (Halliwell, 1995) et "d'appropriation sauvage de routines non
13 structurées" et difficilement exploitables (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987) au dépend des
14 connaissances académiques jusqu'ici privilégiées (Blake *et al.*, 1996). Seuls dans l'exécution
15 d'un programme que ne maîtrisent pas forcément leurs tuteurs eux-mêmes (Huling Austin,
16 1992) et ayant à s'adapter aux élèves et à entretenir leur motivation (Feiman Nemser et
17 Parker, 1990 ; Grossman, 1989), les enseignants en formation développent alors un véritable
18 stress (Davis,1990) et finissent par se sentir étrangers au sein du système scolaire (Rikard et
19 Knight, 1997).

20 Le caractère déstabilisateur de l'expérience pratique tient aussi à son éloignement vis à
21 vis des cours théoriques (Guyton et McIntyre, 1990). Engendrant de véritables contradictions
22 entre les cours de l'Université et la réalité de la pratique (Hudson, Bergin et Chayst, 1993),
23 cette expérience est ressentie par les enseignants en formation comme frustrante (Hardy,
24 1999). Plus globalement, ces dysfonctionnements qui émaillent le processus de formation sont
25 directement liés à la dichotomie prononcée entre le monde de la théorie propre à l'Université
26 et le monde de la pratique spécifique aux établissements scolaires (Crinon,1995 ; Goodlad,
27 1993 ; Zeichner, 1992). Toutefois, de réels efforts sont menés afin d'optimiser le partenariat
28 entre les établissements d'accueil et l'Université (Stallings et Kowalski, 1990) : on peut
29 relever dans ce sens l'optimisation de la sélection des établissements d'accueil (Kagan, 1990),
30 l'accroissement de leur diversification (Black et Ammon, 1992 ; Garibaldi, 1992), et
31 l'augmentation de leur responsabilité bien au-delà d'une simple fonction administrative
32 d'accueil (Boutin, 1995).

1 L'existence de fortes normes sociales limite aussi l'utilité de l'expérience pratique
2 (Clinard, Miron, Ariav, Botzer, Conroy, Laycock et Yule, 1997). Généralement cantonnés
3 dans un statut d'assistés (Little, 1990), les enseignants en formation ne peuvent pas s'inscrire
4 totalement au sein de "la communauté de pratique" que constituent les établissements
5 scolaires (Lave et Wenger, 1991). Cette non participation découle d'une "relation d'amis
6 professionnels" (Saunders *et al.*, 1995) fermée et très protectrice établie avec leurs tuteurs, au
7 sein de laquelle ces derniers cherchent soit à "ne pas bousculer le bateau" ("*not rocking the*
8 *boat*") en leur évitant toute difficulté (Collison et Edwards, 1994 ; Edwards, 1995 ; Koerner,
9 1992 ; Smythey et Evertson, 1995) soit à les cantonner dans des tâches subalternes ou annexes
10 telles que l'observation (Klages, 1995), soit enfin à leur confier les classes difficiles dont
11 personne ne veut (Huberman, 1993 ; Villers, 1998).

12 Les préconceptions des enseignants en formation, notamment celles relatives à leurs
13 expériences en tant qu'élèves, limitent aussi l'efficacité de leur expérience pratique au sein du
14 tutorat en conférant à cette dernière un caractère conservateur reproduisant des pratiques
15 traditionnelles (Anderson et Bird, 1995 ; Borko et Putnam, 1996 ; Brookhart et Freeman,
16 1992 ; Easter, Shultz, Neyhart, Reck, 1999 ; Hardy, 1999 ; Zeichner, Tabachnick et
17 Densmore, 1987 ; Zulich, Bean, Herrick, 1992). Toutefois, l'optimisme prévaut chez la
18 plupart des stagiaires car la principale de leurs préconceptions reste que l'essentiel de leur
19 formation au métier d'enseignant se fera sur "le tas avec le temps" ("*on the job training with*
20 *time*") (Huling Austin, 1992).

21 Enfin l'utilité de l'expérience pratique est limitée par le manque de contrôle de la
22 qualité des tuteurs (Joyce, 1988). L'interaction entre les tuteurs et les enseignants en
23 formation se caractérise souvent par un poids excessif de la pratique, une quasi absence
24 d'apports de connaissances analytiques et académiques en relation avec l'action en classe, et
25 donc d'éclairage des pratiques par la théorie (Blakes *et al.*, 1996 ; Brusque et Henry, 1998 ;
26 Feiman Nemser et Buchman, 1987). Trop pratiques, les contenus de cette formation de terrain
27 s'inscrivent inéluctablement dans la lignée des formations traditionnelles basées sur
28 l'apprentissage sur le tas, l'imprégnation ou la transmission de recettes (Guyton *et al.*, 1991 ;
29 Miller *et al.*, 1998).

30

31 **LES ENTRETIENS POST-LECON**

32

1 Les entretiens post leçon mettent généralement en présence les enseignants débutants
2 et les tuteurs, plus rarement les superviseurs universitaires (Waite, 1992 ; 1995). Globalement,
3 ils peuvent être rangés en trois catégories selon qu'ils s'organisent en des enchaînements de
4 phases, de thèmes ou bien qu'ils reproduisent l'organisation de la leçon.

5 Les entretiens structurés en phases en comptent généralement trois. Au cours de la
6 première, dite "phase de rapport", ou encore de "rétroaction" (Grimmett et Ratzlaff, 1986 ;
7 Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992), les tuteurs exposent l'ensemble des éléments observés
8 pendant la leçon et leurs interprétations sous la forme d'un monologue chronologique. Les
9 tuteurs "ont alors la main" et les enseignants en formation acquiescent en interrompant
10 rarement. Au cours de la deuxième phase dite "de réponse" ces derniers tiennent à leur tour le
11 rôle principal et s'inscrivent dans une démarche d'analyse voire de justification de leur action,
12 afin de répondre aux questions préalablement posées par leurs tuteurs. Dépassant le cadre de
13 la description et de l'interprétation de la leçon observée, la troisième phase "de
14 programmation" permet l'établissement d'un dialogue, d'un véritable entretien et d'un partage
15 de l'expérience entre les enseignants expérimentés et les enseignants débutants (Glickman et
16 Bey, 1990 ; Gratch, 1998).

17 Les entretiens organisés par thèmes sont composés d'un enchaînement plus ou moins
18 fortement structuré de trois à cinq sujets : par exemple la différenciation pédagogique, le
19 travail en groupe, la régulation des apprentissages, etc. Ces sujets sont le plus souvent
20 introduits par les tuteurs et font l'objet d'échanges eux-mêmes structurés de façon plus ou
21 moins rigide (Durand, 2000). Dans ces cas, en général, les thèmes jugés les plus importants
22 sont abordés en premier, et les thèmes mineurs, en fin d'entretien, en fonction du temps
23 disponible et des centres d'intérêts des deux protagonistes.

24 Les entretiens organisés selon la chronologie de la leçon consistent en des
25 commentaires dialogués ou discutés relatifs aux différentes phases de la leçon. Ils suivent
26 l'ordre de la leçon en commençant par son début et s'achevant par la fin. Le grain d'analyse
27 est variable mais dans tous les cas le déroulement de l'entretien est asservi aux notes écrites
28 prises par les tuteurs au cours de la phase d'observation.

30 **Des entretiens post-leçon utiles au sein du tutorat**

31 L'utilité de ces entretiens tient directement à leur caractère adapté aux prestations des
32 enseignants en formation (Veal et Rikard, 1998) notamment en fonction du niveau de
33 développement professionnel de ces derniers (Deale et Carlier, 1998 ; Feiman Nemser et

1 Parker, 1990). En effet, souvent basés sur la démarche socratique du "Faire parler pour se
2 former" (Brouillet et Deaudelin, 1994), les entretiens prennent différentes allures et passent
3 progressivement avec le développement professionnel de l'enseignant en formation d'un style
4 direct, pragmatique et prescriptif à un style indirect, théorique et réflexif (Byra, 1996 ; Oberg,
5 1989).

6 L'utilité de ces entretiens naît aussi de la proximité relationnelle qu'indirectement ils
7 engendrent entre les partenaires engagés dans la formation des enseignants (Bennett et
8 Carré, 1993 ; Koerner, 1992 ; Zumwalt, 1991). En valorisant la convivialité (Borko et
9 Mayfield, 1995), la confiance réciproque (Abell *et al.*, 1995 ; Brucklacher, 1998 ; Dunne et
10 Dunne, 1993) et la complicité (Tsui, 1995), l'entretien accroît la proximité relationnelle et
11 rend ainsi possible la construction d'une expérience professionnelle chez les enseignants en
12 formation (Klein, 1991 ; Samaras et Gismondi, 1998 ; Zanting, Verloop, Vermunt et Van
13 Driel, 1998). Pour Puk et Haines (1999), les tuteurs sont, en effet, des acteurs
14 "questionnables" ("*knowledgeable*"), de véritables sources de connaissances professionnelles
15 tacites et implicites (Carter, 1990 ; Stanulis, 1994) ou encore contextualisées (Martin, 1997).
16 Finalement les enseignants débutants s'appuient sur l'ensemble de ces connaissances expertes
17 (Durand et Arzel, 1996 ; Olson et Carter, 1989) pour développer leurs réflexions (Amade-
18 Escot, 1997 ; Arredondo et Ricinski, 1998 ; Ben Peretz et Rumney, 1991 ; Sebren, 1995 ;
19 Tsangaridou et O'Sullivan, 1997) et optimiser la qualité de leur enseignement (Johnston *et al.*,
20 1993 ; Schaffer *et al.*, 1992).

21 Ce partage des connaissances pratiques (Feiman Nemser et Parker, 1993) permet plus
22 globalement l'utilisation des connaissances théoriques acquises à l'Université (Bey et
23 Holmes, 1992). Les tuteurs se comparent d'ailleurs eux-mêmes, selon une conception parfois
24 jugée simpliste (Elliott et Calderhead, 1993 ; Haggerty, 1995), à un maillon central de liaison
25 au sein de la triade de formation (Koerner, 1992 ; Langdon *et al.*, 1997) à l'interface entre la
26 "théorie et la pratique" (Albuquerque, Graça et Januario, 1999). Les superviseurs
27 universitaires renforcent cette proximité relationnelle (Langdon *et al.*, 1997). Ils facilitent
28 l'accès raisonné des enseignants débutants à l'expérience professionnelle pratique de leurs
29 tuteurs (Fulong, Hirst, Pocklington et Miles, 1988) en permettant notamment à ces derniers
30 d'explicitier leurs propres actions (Feiman Nemser et Beasler, 1996 ; Stanulis, 1995).

31

32 **L'utilité discuté des entretiens post leçon**

33 Une des principales limites à l'efficacité de ces entretiens post-leçon est due au fait

1 que les tuteurs, par manque de formation, "supervisent généralement comme ils enseignent"
2 (Cliff, Veal, Johnson et Holland, 1990 ; Dunne et Bennett, 1997 ; Durand, 2000 ; Elliott et
3 Calderhead, 1993 ; Feiman Nemser, Parker et Zeichner, 1993 ; Saunders *et al.*, 1995 ; Valli,
4 1992 ; Zeichner, 1993). Confrontés à de réelles difficultés dans l'explicitation de leurs
5 propres connaissances implicites et automatisées (Edwards et Collison, 1995 ; Olson et
6 Carter, 1989 ; Tomlinson, 1995) mais aussi dans l'analyse de leurs propres pratiques
7 d'enseignement ou de celles de leurs stagiaires (Calderhead, 1989 ; Hoover, O'Shea et Carroll,
8 1988), ils évitent de s'engager dans une réflexion poussée et prodiguent ou préconisent des
9 feedback et autres solutions exagérément prescriptifs et pragmatiques (Dunne et Bennett,
10 1997 ; Rikard et Knight, 1997). Pas assez interactifs et réflexifs (Carter, 1992), les entretiens
11 cantonnent finalement les enseignants en formation à un rôle passif (Edwards, 1997 ;
12 Lunenberg et Volman, 1999).

13 L'utilité des entretiens post leçon est aussi limitée par l'absence de relation digne de ce
14 nom entre les enseignants en formation et leurs tuteurs (Langdon *et al.*, 1997). Cette relation
15 est avant tout artificielle et formelle (Hargreaves et Dawe, 1990) et de réelles négligences
16 émaillent la formation assurée par les tuteurs (Guest et Dooley, 1999). Plus précisément, la
17 supervision assurée par ces derniers ne se fait que très rarement en temps voulu (Rikard et
18 Knight, 1997) et leur manque d'investissement ou leur nonchalance se traduisent par des
19 interactions brèves et superficielles (Lemma, 1993), ou par des entretiens sans logique ni
20 cohérence (Dunne et Bennett, 1997). Cette relation se caractérise aussi par un manque de
21 franchise (Lemma, 1993). Les tuteurs s'efforcent, en effet, de ne pas entrer en conflit avec les
22 enseignants en formation (Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Haggerty, 1995) et recourent ainsi
23 souvent à de véritables stratégies de masquage ou à des "comportements inauthentiques"
24 (injonctions, requêtes, suggestions, avertissements, expressions de désapprobation...) (Brown
25 et Levinson, 1978 ; Pajak et Segfarth, 1983). La multiplication au sein des entretiens de ces
26 assomptions implicites, incessantes, répétées et plus ou moins directives s'inscrivent dans des
27 "conduites implicites de menace de la face" où sont en jeu les images des uns et des autres.
28 Elles incitent finalement les enseignants en formation à se conformer aux stratégies
29 d'enseignement de leurs tuteurs (Bean, 1997 ; Glickman, 1992 ; Hawkey, 1996 ; Holland,
30 1989) par l'intermédiaire d'un "effet miroir" au sein duquel ces derniers transposent
31 directement dans leurs propres pratiques, les modèles souvent idéalisés (Calderhead, 1988)
32 que véhiculent leurs tuteurs (Elliott et Calderhead, 1993 ; Johnston, 1994). Cette adoption est
33 d'autant plus marquée que les tuteurs possèdent à la fois le statut de formateur et d'évaluateur

1 (Graham, 1997 ; McKinnon, 1989). Finalement, les enseignants en formation s'inscrivent
2 dans une certaine conformité d'action assimilable à une stratégie de sauvegarde ("*conformity*
3 *is the safest plan*") (Goodman, 1985) structurée autour d'attitudes conservatrices, de pratiques
4 peu innovantes et d'une inhibition de la créativité (Arendts, 1994 ; Glasberg et Spinhall,
5 1980 ; Zeichner et Tabachnick, 1981). Ces stratégies limitent le développement professionnel
6 des enseignants en formation en ne répondant pas directement à leurs besoins (Coulon et
7 Byra, 1997 ; Ralph, 1993) mais aussi et surtout en établissant progressivement de véritables "
8 obstacles conceptuels et structurels" (Zeichner, 1992). D'autre part elles provoquent un "
9 rétrécissement professionnel progressif" (Brusque et Henry, 1998) des tuteurs qui, au fil de
10 leur expérience ont, comme tous les professionnels, une tendance à la sclérose opérative
11 (Durand, 1996) et finissent par "ériger un mur autour de leur jardin pédagogique" ("*to build a*
12 *pedagogical walled garden*") (Hargreaves et Dawe, 1990).

13

14 **LES DILEMMES ORGANISATEURS DU TUTORAT**

15

16 La diversité des conceptions du tutorat exprimées au sein de la littérature (Bush,
17 Coleman, Wall et West Burnham, 1996 ; Feiman Nemser et Beasley, 1996 ; McIntyre et
18 Hagger, 1994) tient à une multiplicité de facteurs : traditions et cultures professionnelles,
19 politiques éducatives, organisation des études, contextes et conceptions des plans de
20 formation (Field, 1994 ; Franke et Dalhgren, 1996 ; Martin, 1997 ; Wildman, Magliaro, Niles
21 et Niles, 1992). Cette diversité paraît s'articuler autour de deux grandes lignées directement
22 issues de la "guerre des paradigmes" scientifiques ("*paradigm wars*") (Gage, 1989 ; Oderle,
23 1991). Les conceptions du tutorat s'inscrivent, en effet, soit dans une modalité de supervision
24 "traditionnelle" cohérente avec une approche quantitative représentée par le modèle de
25 "l'enseignant efficace" ou par l'approche "Processus Produit" ("*Process Product*"), soit une
26 modalité de supervision "clinique ou réflexive" relative à une approche qualitative associée à
27 une démarche compréhensive et d'interprétation ("*interpretist view*") (Anderson, 1992 ;
28 Darling Hammond et Sclan, 1992 ; Pajak, 1993).

29 La modalité de supervision "traditionnelle" (Anderson, 1992) s'articule autour d'une
30 logique de "rationalité technique" (Schön, 1983) valorisant la transmission plus ou moins
31 directe et explicite (Veenman, Leenders, Meyer et Sanders, 1993) de comportements ou
32 compétences techniques d'enseignement préétablies et décontextualisée (Durand et Arzel,
33 1996) depuis les tuteurs vers les enseignants en formation (Franke et Dalhgren, 1996). Ce

1 modèle de supervision "traditionnel" et "formel" (Klug et Salzman, 1991), même s'il est
2 évalué comme efficace par certains auteurs (Veenman *et al.*, 1993), engendre toutefois une
3 appréhension triviale de l'enseignement en l'associant à un cumul de comportements, de
4 connaissances et de techniques décontextualisées et transmissibles (Griffin, 1985).

5 En valorisant une "réflexion en action" (Schön, 1983), la modalité de supervision
6 "clinique ou réflexive" (Cogan, 1973) permet aux enseignants en formation de construire leurs
7 propres connaissances, compétences et techniques d'enseignement et finalement de forger
8 leurs propres expériences professionnelles (Calderhead, 1989 ; Perrenoud, 1994 ; Theberge,
9 Bourassa, Lauzon et Huard-Watt, 1997 ; Zeichner et Tabachnik, 1991). Cette modalité de
10 supervision "clinique ou réflexive" valorise en effet, contrairement à la modalité de
11 supervision "traditionnelle", une formation des enseignants débutants non-directive (Eldar,
12 1990), autonome (Durand et Arzel, 1996), informelle (Klug et Salzman, 1991) mais aussi et
13 surtout contextualisée (Carter, 1990 ; Carter et Doyle, 1987). Plus globalement, cette modalité
14 de supervision procède d'un modèle constructiviste (Stanulis, 1995) dynamique et complexe
15 (Davis et Sumara, 1997 ; Ennis, 1992) valorisant la formation par l'action (Borko et Mayfield,
16 1995 ; Carter, 1992).

17 Il est possible que ces modalités globales de supervision influencent plus ou moins
18 directement l'efficacité du tutorat. Il reste néanmoins à évaluer l'efficacité relative de ces
19 deux types de pratiques en fonction des facteurs contextuels. Indépendamment des grands
20 modèles de référence, le caractère problématique du tutorat semble, plus fondamentalement
21 naître de l'existence de dilemmes permanents et essentiels. Ces dilemmes, expressions
22 conflictuelles des dynamiques et significations des pratiques, sont inhérents à la nature même
23 de cette pratique. Ils influencent directement l'organisation du tutorat et finalement
24 engendrent des débats relatifs à son utilité.

25

26 **Aider ou évaluer**

27 Guides qui orientent, amis qui écoutent, leaders et modèles qui dirigent, ou encore
28 facilitateurs et organisateurs des expériences vécues, les tuteurs assument une grande variété
29 de rôles (Boudreau et Baria, 1998 ; Haupt, 1990 ; Williams, 1993). Ils constituent des aides
30 multiples et variées (Rikard et Knight, 1997) depuis un simple soutien émotionnel ou
31 confident en début de formation, jusqu'à une intervention plus "technique" orientée vers la
32 construction d'une compétence professionnelle (Haupt, 1990 ; Krockover, 1991 ; Langdon *et*
33 *al.*, 1997 ; Wildman *et al.*, 1992). Plus précisément, ils constituent une aide dans des

1 domaines aussi divers que l'observation (McNally *et al.*, 1997), la rétroaction (Grimmett et
2 Ratzlaff, 1986), la réflexion (Abell *et al.*, 1995), l'interprétation et la régulation des
3 événements rencontrés en classe (Gonzalez et Carter, 1996), la programmation de
4 l'enseignement à partir de la planification de l'apprentissage des élèves (Perks et Prestage,
5 1994), la connaissance des élèves (Fortin, 1989) ou encore la connaissance de la communauté
6 scolaire (Haupt, 1990). Les tuteurs adaptent, en effet, constamment leurs actions et leurs
7 réflexions pour répondre aux besoins des enseignants débutants dont ils ont la responsabilité
8 (Abell *et al.*, 1995 ; Gonzalez et Carter 1996 ; Rikard 1990). Ils leurs permettent d'accéder à
9 leur propre supervision, de devenir leur propre "mentor" (Kay, 1990), d'acquérir
10 indépendance et autonomie dans leur enseignement (Dowling et Biskynis, 1993) et finalement
11 de se développer professionnellement mais aussi personnellement (Grimmett et Ratzlaff,
12 1986 ; Spallanzani *et al.*, 1992).

13 Une fonction d'évaluation caractérise simultanément le tutorat (Ben Peretz et Rumney,
14 1991 ; Williams, 1993). Cette fonction dépend directement du statut occupé par les tuteurs au
15 sein du dispositif global de formation et de certification des enseignants débutants. Plus les
16 tuteurs participent à la certification (par leurs rapports, leurs notes ou leurs évaluations de
17 leçons) plus leurs relations avec les enseignants en formation s'ouvrent à une pluralité de
18 stratégies, finalisées moins par le souci de former que par celui d'évaluer. Pour Ben Peretz et
19 Rumney (1991), cette valorisation, plus ou moins volontaire, de la fonction d'évaluation au
20 détriment de la fonction d'aide est d'autant plus marquée que les enseignants débutants
21 adoptent une modalité d'enseignement différente de celle propre à leurs tuteurs (Gonzalez et
22 Carter, 1996).

23 Le dilemme, entre ces deux fonctions d'aide et d'évaluation qui apparaissent souvent
24 comme contradictoires, est généralement établi par la nature des "critiques" adressées par les
25 tuteurs aux actions des enseignants en formation (Abbott et Lyter, 1998). Plus les
26 commentaires des tuteurs sont positifs, spécifiques et constructifs, plus la fonction d'aide se
27 trouve valorisée. La critique est alors une "composante essentielle d'un vrai apprentissage"
28 ("*essential component of a real learning*") (Abbott et Lyter, 1998 ; Graham, 1997 ; Zeichner
29 et Liston, 1987), permettant de repérer des faiblesses qui "ignorées ne disparaîtraient pas"
30 (Kadushin, 1992). A l'inverse une critique négative non exploitable, engendre un dénigrement
31 des enseignants débutants et limite à terme la formation au profit de l'évaluation (Ellison,
32 1994). Au-delà même de la critique et de sa nature, certains auteurs considèrent que le rôle de
33 tuteur est de guider les enseignants en formation pour qu'ils accèdent à l'auto-critique, à

1 l'auto-analyse de leur enseignement (Ellison, 1996 ; Knight, 1996), à un "apprentissage auto-
2 régulé" (Zimmerman, 1990). Ce dilemme naît alors de la modalité de supervision adoptée par
3 les tuteurs au sein du tutorat (Guyton et McIntyre, 1990 ; Rikard, 1990). S'ils adoptent une
4 modalité de "supervision traditionnelle" alors le tutorat s'articule principalement autour d'une
5 fonction d'évaluation. A l'inverse, s'ils adoptent une modalité de "supervision clinique" plus "
6 collaborative" alors une fonction principale d'aide structure le tutorat (Lasley et Matczynski,
7 1992).

8 Ce dilemme entre les fonctions d'aide et d'évaluation, engendre des difficultés de
9 relation entre les tuteurs et les enseignants débutants dont ils ont la responsabilité (Cameron-
10 Jones et O'Hara, 1997 ; Guyton et McIntyre, 1990). Ils doivent être capables "de maintenir la
11 distance (fonction d'évaluation) dans la proximité (fonction d'aide)". Plus précisément, les
12 tuteurs doivent savoir aider les enseignants en formation sans leur imposer leur propre modèle
13 d'enseignement (McNally *et al.*, 1997). Pas toujours capables de faire face à la complexité de
14 cette relation (Field, 1994), les enseignants en formation et leurs tuteurs s'inscrivent donc peu
15 à peu dans une sorte "d'escalade de la neutralité" (Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Haggerty,
16 1995). Les uns et les autres s'entendent sur une sorte d'accord tacite, de *modus vivendi* peu
17 exigeant (Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Haggerty, 1995). Certains auteurs vont même jusqu'à
18 parler d'une véritable conspiration ou complaisance entre eux, qui favorise le règne de la "loi
19 du silence" (Cameron-Jones et O'Hara, 1997 ; Feiman Nemser *et al.*, 1993 ; Jacques, 1992).
20 Confrontés à des enseignants en formation qui adoptent peu ou prou leur modèle
21 d'enseignement, les tuteurs les surévaluent souvent (Brucklacher, 1998), évitent les
22 commentaires trop sévères sur leurs prestations (Cameron-Jones et O'Hara, 1997 ; Feiman
23 Nemser *et al.*, 1993 ; Waite, 1995) et font preuve d'une indulgence coupable à leur égard
24 (Phelps, Schmitz et Wade, 1986).

25

26 **Transmettre ou faire réfléchir**

27 Au sein de la dyade, à une relation "formelle" fait souvent suite une relation "cordiale"
28 valorisant la discussion, voire une relation "amicale" centrée sur le partage des compétences
29 et connaissances (Martin, 1994b). La perspective de formation "reproductive" au sein de
30 laquelle les tuteurs sont assimilés à des "modèles, maîtres ou autres soutiens" est en
31 concurrence avec la perspective de formation "réflexive" au sein de laquelle l'aide et le
32 partenariat facilitent l'accès à l'autonomie des enseignants débutants (Franke et Dalhgren,
33 1996). Les croyances, les connaissances et autres compétences des enseignants en formation

1 se structurent donc plus ou moins simultanément à partir d'une transmission, d'une
2 prescription et d'une réflexion (Klein, 1996).

3 Ce dilemme renvoie pour partie à l'adoption plus ou moins prononcée d'une attitude
4 normative au sein du tutorat, elle-même en relation avec les différentes conceptions du savoir
5 enseignant (Martin, 1998). Ainsi, la transmission comme source d'accès au savoir est
6 prédominante si ce savoir est conçu comme un ensemble de schèmes d'action d'enseignants
7 experts directement applicables dans la pratique (Borko, Levingston et Shavelson, 1990 ;
8 Joyce, Weil et Showers, 1992 ; Leinhardt et Greeno, 1986). Par contre, si le savoir à acquérir
9 est appréhendé comme ayant un caractère singulier, alors, le tutorat relève de l'aide à
10 l'analyse et à la réflexion, et on peut assister à une véritable "instrumentalisation de la
11 pratique d'enseignement" (Martin, 1998).

12 La transmission des pratiques et savoirs d'enseignement, par une sorte de "transfert
13 horizontal" ne sollicitant que modestement l'analyse et la réflexion est plus ou moins
14 intentionnelle, volontaire et rigide (Bean, 1997). Elle répond à la demande des enseignants en
15 formation qui, confrontés à la difficulté du terrain, recherchent des connaissances et savoirs
16 faire experts directement exploitables en situation (Smylie et Kahne, 1997). Ils s'inscrivent
17 d'eux-mêmes alors dans une posture de receveur "dîtes-moi, montrez-moi" ("*Tell me, show
18 me*") et contribuent à l'établissement d'une modalité de formation axée sur la critique et la
19 prescription (Puk et Haines, 1999).

20 Pour beaucoup d'auteurs, il faut préférer à cette modalité transmissive et prescriptive
21 du modèle d'enseignement une modalité basée sur la réflexion permettant aux enseignants en
22 formation non l'appropriation d'un modèle mais la construction de leurs propres références
23 d'enseignement (Handal et Lauvas, 1987). Etre en formation signifie dans ce cas, pour
24 l'enseignant en formation et son tuteur, une véritable implication réflexive (Schön, 1983) de
25 recherche sur la pratique même de terrain (Beillerot, 1991), ou encore "d'investigation
26 pratique" (Richardson, 1994). S'ils ne sont pas des "maîtres modèles", les tuteurs deviennent
27 pour les enseignants en formation des "maîtres à penser" valorisant cette réflexion autour de
28 l'acte d'enseignement (Villers, 1998). Cette volonté de valoriser la réflexion constitue depuis
29 le début des années 1990, le fer de lance de certains courants de formation tels que "*Teachers
30 as Researchers*" (Cochran-Smith et Lytle, 1990), "*Reflective Inquiry Teacher Education*"
31 (Clift *et al.*, 1990) ou bien encore en France le courant de l'analyse de pratique et de la
32 pratique réflexive (Blanchard-Laville et Fablet, 1998). Dépassant la simple "reproduction"
33 d'un modèle ou son assimilation, la réflexion permet à chaque enseignant débutant de

1 s'inscrire dans une construction active de connaissances professionnelles (Keedy et Achilles,
2 1997 ; Villers, 1998). Toutefois, au-delà de l'opposition de ces deux grands modèles de
3 formation, c'est à chaque instant que les tuteurs et enseignants en formation affrontent ce
4 dilemme. Et, en règle générale, leur coopération exprime un dosage plus ou moins planifié des
5 deux composantes de l'alternative.

6

7 **Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner**

8 Un autre dilemme se développe au cœur même du tutorat entre "l'aide pour enseigner"
9 (conseils à court terme valides "ici et maintenant") et "l'aide pour apprendre à enseigner"
10 (conseils à long terme valant pour "ailleurs et plus tard" et surtout pour construire
11 efficacement des habiletés à enseigner) (Edwards et Collison, 1996 ; Feiman Nemser et
12 Baeskley, 1996 ; Tomlinson, 1995). Pour beaucoup d'auteurs, l'aide immédiate à
13 l'enseignement est privilégiée par rapport à l'aide à l'apprentissage de l'enseignement (Ben
14 Peretz et Rumney, 1991 ; Feiman Nemser et Parker, 1993 ; Tomlinson, 1995) notamment
15 parce que la première permet aux enseignants en formation de répondre à des préoccupations
16 et des besoins immédiats et prioritaires tels que l'accès au milieu professionnel (Head,
17 Reiman et Thies-Sprinthall, 1992), l'apprentissage des élèves (Edwards, 1997 ; Edwards et
18 Collison, 1995) ou encore la gestion de la classe (Rikard et Knight, 1997). Cette valorisation
19 de l'aide à court terme semble aussi due à la difficulté que connaissent les tuteurs pour
20 concevoir des trajectoires professionnelles chez les enseignants en formation et intervenir non
21 pas en fonction de ce qui est observé dans le présent, mais de ce qui pourrait advenir. Ainsi
22 par exemple, la gestion des comportements déviants chez les élèves s'effectue souvent par
23 l'intermédiaire de conseils à court terme répressifs permettant de replacer au plus vite les
24 enseignants en formation dans des conditions d'enseignement usuelles. Mais la délivrance de
25 ces "recettes" ne leur permet pas toujours de comprendre les raisons de tels comportements et
26 donc finalement, à terme, n'en limite pas l'extension (Hoy et Woolfolk, 1990).

27 Feiman Nemser, Parker et Zeichner (1993) préconisent une formation des tuteurs afin
28 de favoriser leur passage d'un rôle "de guides locaux", axés principalement sur des conseils à
29 court terme, à celui "de compagnons éducatifs" voire "d'agents de changement culturel"
30 pourvoyeurs de conseils réinvestissables à long terme et favorisant l'auto-formation des
31 enseignants en formation. Il s'agit de les inscrire dans une modalité de formation "indirecte,
32 interactive et constructive" aussi bénéfique pour les enseignants en formation que pour eux
33 (Barrow et Domingo, 1997).

1
2 **QUELQUES PROPOSITIONS AFIN D'AMELIORER LE DISPOSITIF DE**
3 **TUTORAT**

4
5 La littérature scientifique livre une image complexe et multiforme du tutorat en
6 formation initiale des enseignants. Les pratiques sont à la fois singulières et ressemblantes,
7 parfois décevantes et peu efficaces, d'autres fois décisives et expertes, structurées et fortement
8 pensées ou bien improvisées et ancrées dans une forte composante relationnelle. Bref, cette
9 pratique professionnelle est énigmatique et appelle un effort de compréhension (tendu ou non
10 par le projet de la rendre plus efficace). Les quelques points, évoqués rapidement dans les
11 lignes qui précèdent et listés ici en guise de conclusion, s'inscrivent directement dans cet
12 effort de compréhension en s'interrogeant d'une part sur les principales difficultés rencontrées
13 (manque de formation et de sélection des tuteurs, établissements d'accueil peu ou pas
14 adaptés...) et d'autre part sur l'axe central d'effort (la formation des tuteurs) afin d'améliorer à
15 terme le dispositif de tutorat dans la formation des enseignants débutants.

16 Un bon enseignant n'est pas forcément un bon tuteur (Blocker et Swetnam, 1995 ;
17 Clifford et Green, 1996). Bien souvent seuls (Barrow et Domingo, 1997 ; Blocker et
18 Swetnam, 1995 ; Duquette, 1994 ; Guyton et McIntyre, 1990 ; McNamara, 1995 ; Saunders et
19 al., 1995), mal préparés (Grimmet et Ratzlaff, 1986) et mal informés (Lasley et Applegate,
20 1985) face à la diversité et la nouveauté des fonctions à assurer, les tuteurs s'engagent dans
21 une grande diversité de pratiques qui vont d'une stricte planification (manuels du tuteur,
22 instruments d'observation et d'évaluation standardisés, démarche de formation balisée,
23 modalités de rencontre et de travail des tuteurs et des stagiaires institutionnellement définie,
24 etc), à une action peu planifiée, voire improvisée (thèmes abordés dans les entretiens décidés
25 dans l'instant, absence de grilles d'analyse des leçons, etc.).

26 Les tuteurs présentent donc un besoin réel de formation pour acquérir des compétences
27 spécifiques (Grimmett et Crehan, 1990 ; Turner, 1993) telles que des capacités de travail en
28 collectivité (Graham, 1996) et de communication (Barrow et Domingo, 1997) notamment en
29 terme de flexibilité et d'adaptabilité (Connor et Kilmer, 1995 ; Graham, 1996) ou encore
30 d'explicitation de leurs propres connaissances et d'analyse réflexive des situations (Normand
31 Guerette, 1998 ; Winisky, Stoddart et O'Keefe, 1992). Toutefois, l'analyse à un grain fin des
32 pratiques réelles montre que les stratégies de formation très planifiées ne sont jamais vraiment
33 tenues, et que les contingences des situations sont autant de circonstances qui dérangent le
34 cours de choses (Suchman, 1987). On peut donc finalement se demander si l'inefficacité et les

1 difficultés inhérentes à cette formation ne résident pas dans le contraste établi entre
2 l'importance allouée au tutorat et la négligence avec laquelle les tuteurs sont sélectionnés.

3 Bien souvent (et ce dans tous les pays où des recherches sérieuses sur le tutorat ont été
4 réalisées), il est encore "trop facile d'être tuteurs" (Brodbet, 1980 ; Thompson, 1997). En
5 effet, en l'absence d'évaluation systématique et formalisée, les centres de formation
6 s'appuient le plus souvent sur une sélection des tuteurs basée sur des critères non directement
7 liés à la formation : ils sont choisis en fonction de leur disponibilité, de leur volontariat ou
8 encore de leur proximité géographique. Malgré l'existence plus ou moins officieuse de deux
9 listes relevant les tuteurs à éviter ou au contraire à recommander (Blocker et Swetnam, 1995),
10 les centres de formation ne contrôlent donc pas directement le placement des enseignants en
11 formation qui s'opère sur la base d'opportunités mais aussi et surtout en fonction des besoins
12 administratifs du moment (Goodlad, 1990). Finalement, certains enseignants débutants sont
13 donc placés en formation avec des tuteurs non compétents (Guyton, Paille et Rainer, 1993),
14 inefficaces ou à l'origine d'influences négatives (Guyton et McIntyre, 1990). Par delà ce
15 manque de sélection, le caractère instable du statut de tuteur et la non constitution de
16 contingents permanents de tuteurs associés aux centres de formation contrastent aussi avec
17 l'importance de ce qui est demandé. Finalement, face à l'ensemble de ces lacunes, le tutorat
18 se structure donc le plus souvent autour d'un simple report de statut ("*report statut*")
19 assimilant tout bon enseignant à un tuteur efficace (Koerner, 1992 ; Little, 1990).

20 Une interrogation fréquente quant à l'efficacité du tutorat tient aussi dans le caractère
21 surajouté de l'investissement et des efforts demandés aux établissements scolaires qui
22 accueillent les enseignants en formation. Considérée comme non prioritaire (ce ne sont pas
23 des critères de formation qui président à l'attribution de classes aux enseignants en formation,
24 la disponibilité des enseignants n'est pas aussi grande qu'elle pourrait être...), cette mission
25 de formation commence à rencontrer des résistances notamment de la part des parents qui ne
26 voient pas d'un bon œil l'intrusion d'enseignants débutants dans la classe de leurs enfants et
27 considèrent plus rassurante la présence d'enseignants expérimentés. Tout comme pour la
28 formation et la sélection des tuteurs, l'accueil des enseignants en formation dans les
29 établissements peut aussi être améliorée notamment par l'intermédiaire d'une diversification
30 des rôles et des responsabilités de chacun (Bennett, Ishler et O'Loughlin, 1992 ; Cochran et
31 Smith, 1991 ; Guyton, 1989 ; Hayes, 1996 ; Krause, 1997 ; Veal et Rikard, 1998 ; Williams *et*
32 *al.*, 1997), mais aussi par une multiplication des placements en milieux réels des enseignants
33 en formation, avec des modalités de pratique adaptées telles que le micro enseignement
34 (Cruickshank, 1988) et un suivi renforcé avec notamment une plus grande implication du

1 superviseur universitaire au sein de la formation initiale des enseignants (Hayes, 1996 ;
2 Krause, 1997).

3 Même si les chercheurs n'adoptent pas tous une posture normative, il est exceptionnel
4 qu'ils ne se montrent pas préoccupés par l'ensemble de ces difficultés et plus globalement par
5 l'impact du tutorat. La principale des préoccupations reste la formation des tuteurs autour
6 notamment de propositions relatives aux modalités de conseil lui-même et à son organisation.
7 Diverses stratégies sont préconisées, que l'on ne peut toutes lister ici. Ces stratégies
8 concernent soit des composantes de la pratique du tuteur (l'observation, la conduite de
9 l'entretien) soit l'ensemble de la procédure. Elles sont indexées à des théories de
10 l'apprentissage, de la communication, du développement professionnel, etc. (cf. par exemple
11 Meyer, 1997 ; Reiman et Parramore, 1993 ; Waite, 1995). Plus précisément, cette formation
12 des tuteurs doit permettre un accès aux différentes techniques d'enseignement (Thies
13 Sprinthall, 1984), aux résultats des travaux scientifiques (Connor et Kilmer, 1995 ; Hatch,
14 1999), à un support de travail exploitable sur le terrain (Connor et Kilmer, 1995 ; Thompson,
15 1997) ou à des techniques de communication appropriées et d'explicitation de l'expérience
16 (Borko et Mayfield, 1995 ; Carter, 1992 ; Edwards et Collison, 1995 ; Olson et Carter, 1989).
17 La plupart des auteurs qui s'engagent dans cette visée préconisent des formations diversifiées
18 visant la mise en œuvre de modules de tutorat particuliers tels que les entretiens cliniques, les
19 pratiques réflexives, etc.

20 Il n'est au fond pas un seul article qui ne se termine par un appel à une formation
21 solide et valide des tuteurs tant cette dernière constitue une condition pour optimiser la qualité
22 de la formation des enseignants débutants et *in fine* la qualité de la formation des élèves
23 (Atkinson, 1998 ; Bujold et Coté, 1996 ; Grimmett et Crehan, 1990 ; Scantlebury et Kahle,
24 1993 Turner, 1993). Le fait même que cette nécessité soit soulignée montre que cela n'est pas
25 souvent réalisé et qu'en dehors d'expériences exceptionnelles, volontaristes et toujours à
26 recommencer, dans aucun système scolaire et universitaire, cette pratique n'est courante et
27 systématisée. Ce constat peut surprendre au regard d'une part du crédit dont continue de
28 bénéficier cette modalité de formation et d'autre part de l'investissement de moyens qui y
29 correspond.

30 Finalement, par delà la diversité des points de vue, et parfois du caractère
31 contradictoire des affirmations des chercheurs, l'image qui ressort du tutorat au fil des
32 lectures est celle d'une extrême complexité et fragilité. Cette pratique est traversée par toutes
33 les lignes de clivage et d'interrogation qui secouent le milieu de la formation des enseignants
34 (Altet, 1994 ; Tardiff, Lessard et Gauthier, 1998). Les tuteurs ont une place importante à tenir

1 au sein du processus global de formation, qui articule de façon indissociable au moins trois
2 fonctions auprès des enseignants en début de carrière : l'aide à la constitution de compétences
3 à enseigner, l'étayage du développement d'une identité professionnelle et la facilitation de
4 l'accès à une culture professionnelle.

12 REFERENCES

- 13 Abbott, A., Lyter, S.C. (1998). The use of constructive criticism in field supervision. *The Clinical Supervisor*,
14 17(2), 43-57.
- 15 Abell, S.K., Dillon, D.R., Hopkins, C.J., McInery, W.D., O'Brien, D.G. (1995). Somebody to count on : Mentor
16 / inter relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11,
17 173-188.
- 18 Albuquerque, A., Graça, A., Januario, C. (1999). *Les conceptions des orientateurs pédagogiques sur leur*
19 *influence dans la formation initiale des professeurs d'éducation physique*. Communication présentée au
20 congrès international de l'AIESEP. Besançon, France.
- 21 Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- 22 Amade-Escot, C. (1997). Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale :
23 l'identité enseignante entre formation et activité professionnelle. *Recherche et Formation*, 25, 47-56.
- 24 Anderson, D. J. (1992). *Teacher supervision that works : A guide for university supervisors*. Greenwood
25 Publishing Group.
- 26 Anderson, E., Shannon, A. (1988). Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39
27 (1), 38-42.
- 28 Anderson, L.M., Bird, T. (1995). How three prospective teachers constructed three cases of teaching. *Teaching*
29 *and Teacher Education*, 11, 479-499.
- 30 Applegate, J. (1985). Early field experiences : Recurring dilemmas. *Journal of Teacher Education*, 36(2), 60-64.
- 31 Arends, R.I. (1994). *Learning to teach*. New York : McGraw Hill.
- 32 Arredondo, D.E., Rucinski, T. (1998). Using structured interactions in conferences and journals to promote
33 cognitive development among mentors and mentees. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(4),
34 300-327.
- 35 Atkinson, T. (1998). La formation initiale des enseignants dans l'école : une exploration de la contribution
36 distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'Université dans le cadre de partenariats. In
37 D. Raymond et Y. Lenoir (Eds), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 155-174). Bruxelles :
38 De Boek Université.
- 39 Back, D., Booth, M. (1992). Commitment to mentoring. In M. Wilkin (Ed.), *Mentoring in schools*. London :
40 Kogan Page.
- 41 Bain, C. (1991). *Student teaching triads : Perceptions of participant roles*. Paper presented at the annual meeting
42 of the Northern Rocky Mountain Educational Association. Denver.
- 43 Barrow, M., Domingo, R.A. (1997). The effectiveness of training clinical supervisors in conducting the
44 supervisory conference. *Clinical Supervisor*, 16(1), 55-78.
- 45 Bean, T.W. (1997). Preservice teacher' selection and use of content area literacy strategies. *Journal of*
46 *Educational Research*, 90(3), 154-163.
- 47 Beillerot, J. (1991). La "recherche", essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.
- 48 Bennett, N., Carré, C. (1993). *Learning to teach*. London : Routledge.
- 49 Bennett, N., Dunne, E. (1996). *Mentoring processes in school based training*. Paper presented at the Annual
50 Meeting of The American Educational Research Association. New York.
- 51 Bennett, R., Ishler, M., O'Loughlin, M. (1992). Effective collaboration in teacher education. *Action in Teacher*
52 *Education*, 14(1), 52-56.
- 53 Ben-Peretz, M., Rumney, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*,
54 7(5/6), 517-530.

- 1 Bey, T.M., Holmes, C.T. (1992). *Mentoring : Contemporary principles and issues*. Reston, VA : Association of
2 Teacher Educators.
- 3 Black, A., Ammon, P. (1992). A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher*
4 *Education*, **43**(5), 323-335.
- 5 Blake, D., Hamley, V., Jennings, M., Lloyd, M. (1996). Change in teacher education : Interpreting and
6 experiencing new professional roles. *European Journal of Teacher Education*, **19**(1), 19-34.
- 7 Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (Eds.)(1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- 8 Blocker, L.S., Swetnam, L.A. (1995). The selection and evaluation of cooperating teachers : A status report.
9 *Teacher Educator*, **30**(3), 19-30.
- 10 Booth, M. (1993). The effectiveness and the role of the mentor in school : The students'view. *Cambridge*
11 *Journal of Education*, **32**, 185-197.
- 12 Borko, H., Levingston, C. (1989). Cognition and improvisation : Differences in mathematics instruction by
13 expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, **26**(4), 473-498.
- 14 Borko, H., Levingston, C., Shavelson, R.J. (1990). Teachers' thinking about instruction. *Remedial and Special*
15 *Education*, **11**(6), 40-49.
- 16 Borko, H., Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach.
17 *Teaching and Teacher Education*, **11**(5), 501-518.
- 18 Borko, H., Putnam, R.T. (1996). Learning to teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of*
19 *Educational Psychology* (pp. 673-708). New York : Macmillan.
- 20 Boudreau, P., Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un
21 stagiaire. In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 141-154).
22 Bruxelles, De Boek Université.
- 23 Boutin, G. (1995). Pratiques actuelles de partenariat dans la formation initiale : description et analyse. In D.
24 Dillon et J. Roy (Eds.), *L'Université et le milieu scolaire : partenaires en formation des maîtres* (pp. 31-
25 36). Ottawa : Université McGill.
- 26 Brodbet, S. (1980). Selecting the supervising teacher. *Contemporary Education*, **51**(2), 86-88.
- 27 Brookfield, S.D. (1996). Adult learning : Overview. In E. de Corte & F.E. Weinert (Eds.), *International*
28 *encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 743-748). Oxford, New York :
29 Pergamon.
- 30 Brookhart, S., Freeman, D. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational*
31 *Research*, **62**, 37-60.
- 32 Brouillet, M., Deaudelin, C. (1994). Etude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des*
33 *Sciences de l'Education*, **20**(3), 443-466.
- 34 Brown, P., Levinson, S.C. (1978). Universals in language usage : Politeness phenomena. In E.N. Goody (Ed.),
35 *Questions and politeness : Strategies in social interaction* (pp. 256-310). London : Cambridge
36 University Press.
- 37 Brown, S., McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham : Open University Press.
- 38 Brucklacher, B. (1998). Cooperating teachers' evaluations of student teachers : All " A's" ? *Journal of*
39 *Instructional Psychology*, **25**(1), 67-72.
- 40 Brusque, L., Henry, Y. (1998). Une étude critique d'un modèle de formation conjointe et ses limites. In D.
41 Raymond et Y. Lenoir (Eds), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 175-194). Bruxelles, De
42 Boek Université.
- 43 Buitink, J. (1993). Research on teacher thinking and implications for teacher training. *European Journal of*
44 *Teacher Education*, **16**(3), 195-204.
- 45 Bujold, N., Côté, E. (1996). Etude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision
46 des stages en enseignement. *Revue des Sciences de l'Education*, **22**(1), 25-46.
- 47 Bush, T., Coleman, M., Wall, D., West Burnham, J. (1996). Mentoring and continuing professional
48 development. In D. McIntyre & H. Hagger (Eds.), *Mentors in schools : Developing the profession of*
49 *teaching* (pp. 121-143). London : David Fulton.
- 50 Byra, M. (1996). Postlesson conferencing strategies and preservice teachers' reflexive practices. *Journal of*
51 *Teaching in Physical Education*, **16**, 48-65.
- 52 Calderhead, J. (1987). *Exploring teachers' thinking*. London : Cassell.
- 53 Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning.
54 *Research in Education*, **40**, 33-39.
- 55 Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **5**, 43-51.
- 56 Cameron-Jones, M., O'Hara, P. (1997). Support and challenge in teacher education. *British Educational*
57 *Research Journal*, **25**(1), 15-23.
- 58 Carbonneau, M., Héту, J.C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence
59 professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants*
60 *professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 77-96). Bruxelles : De Boeck.

- 1 Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on*
2 *teacher education* (pp. 291-310). New York : Macmillan.
- 3 Carter, K. (1992). Toward a cognitive conception of classroom management : A case of teacher comprehension.
4 In J. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 111-170). New York : Teachers College
5 Press.
- 6 Carter, K., Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead
7 (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 147-160). London : Cassell.
- 8 Carter, K., Gonzalez, L. (1993). Beginning teachers' knowledge of classroom events. *Journal of Teacher*
9 *Education*, **44**(3), 223-232.
- 10 Clifford, E.F., Green, V.P. (1996). The mentor-protege relationship as a factor in preservice teacher education :
11 A review of the literature. *Early Child Development and Care*, **125**, 73-83.
- 12 Clift, R., Veal, M.L., Johson, M., Holland, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative
13 action research. *Journal of Teacher Education*, **41**(2), 52-62.
- 14 Clinard, L.M., Miron, L., Ariav, T., Botzer, I., Conroy, J., Laycock, K., Yule, K. (1997). *A cross-cultural*
15 *perspective of teachers' perceptions : What contributions are exchanged between cooperating teachers*
16 *and student teachers ?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research
17 Association. Chicago, Il, March 24-28.
- 18 Cochran, K.F., DeRuiter, J.A., King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing : An integrative model for
19 teacher preparation. *Journal for Teacher Education*, **44**(4), 263-272.
- 20 Cochran, K.F., Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, **42**, 104-108.
- 21 Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (1990). Research on teaching and teacher research : The issue that divide.
22 *Educational Researcher*, **19**(2), 2-11.
- 23 Cogan, M.L. (1973). *Clinical supervision*. Boston : Houghton Mifflin.
- 24 Cole, A. (1992). Being an associate teacher : A feather in one's cap. *Education Canada*, **32**(3), 40-48.
- 25 Collison, J., Edwards, A. (1994). How teachers support student learning. In R. Reid, H. Constable, R Griffiths
26 (Eds.), *Teacher education reform : Current evidence* (pp. 32-58). London, Paul Chapman.
- 27 Connor, K.R., Kilmer, N. (1995). *Evaluation of cooperating teacher effectiveness*. Paper presented at the Annual
28 Meeting of the Midwest Educational Research Association. Chicago, Il, October 11-14.
- 29 Coulon, S.C., Byra, M. (1997). Investigating the post-lesson dialogue of cooperating and student teachers. *The*
30 *Physical Educator*, **54**(1), 2-10.
- 31 Crinon, J. (1995). Le partenariat : pour former ou pour gérer ? In D. Zay & A Gonnin-Bolo (Eds.),
32 *Etablissements et partenariats : stratégies pour des projets communs* (pp. 132-138). Paris INRP.
- 33 Cruikshank, D. (1988). The uses of simulations in teacher preparation : Past, present and future. *Simulations and*
34 *games*, **19**(2), 133-156.
- 35 Cruikshank, D., Armaline, W. (1986). Field experiences in teacher education : Considerations and
36 recommendations. *Journal of Teacher Education*, **37**(3), 34-40.
- 37 Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*,
38 **21**(1), 4-11.
- 39 Darling Hammond, L., Goodwin, A. (1993). Progress toward professionalism in teaching. In G. Cawelti (Ed.),
40 *Challenges and achievements of American education : the 1993 ASCD yearbook* (pp. 19-52).
41 Alexandria, VA.
- 42 Darling-Hammond, L., Sclan, E. (1992). Policy and supervision. In Glickman (Ed.), *Supervision in transition :*
43 *1992 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 7-29). Alexandria,
44 VA :ASCD.
- 45 Davis, J.B. (1990). Stress among secondary school student teachers : Factors which contribute to it and ways of
46 reducing it. *High School Journal*, **73**(4), 240-244.
- 47 Davis, B., Sumara, D.J. (1997). Cognition, complexity and teacher education. *Harvard Educational Review*,
48 **67**(1), 105-125.
- 49 Daele, J.M, Carlier, G. (1998). Intervention sur l'ajustement du projet de formation professionnelle des étudiants
50 en EP par entretien d'explicitation. Actes du colloque « Identifier les effets de l'intervention en
51 motricité humaine ». Louvain la Neuve, cd rom.
- 52 Dorr-Bremme, D.W. (1990). Contextualization cues in the classroom : Discourse regulation and social control
53 functions. *Langage in Society*, **19**(3), 379-402.
- 54 Dowling, S., Biskynis, R. (1993). Effects of supervisory training and a practicum : A case study. *The*
55 *Supervisors' Forum*, **1**, 9-12.
- 56 Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, **91**, 347-360.
- 57 Dunne, E., Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school based training. *British Educational Research*
58 *Journal*, **23**(2), 225-235.
- 59 Dunne, E., Dunne, E. (1993). The purpose and impact of school based work : The class-teacher's role. In N.
60 Bennet & C. Carre (Eds.), *Learning to teach*. London : Routledge.

- 1 Duquette, C. (1994). The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program : benefits
2 and concerns. *Teaching and Teacher Education*, **10**, 345-353.
- 3 Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- 4 Durand, M. (1998). *L'enseignement comme action située : Propositions pour un cadre d'analyse*. Papier
5 Présenté à la Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris, Avril 1998.
- 6 Durand, M. (2000). *Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des*
7 *professeurs*. Communication au Colloque de l'ACFAS. Montréal.
- 8 Durand, M, Arzel, G. (1996). *Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de*
9 *l'enseignement et de la formation des enseignants*. Communication au colloque du REF ; Réforme
10 scolaire et formation des maîtres, Montréal.
- 11 Easter, L.M., Shultz, E.L., Neyhart, T.K., Reck, U. (1999). Weighty perceptions : A study of the attitudes and
12 beliefs of preservice teacher education students regarding diversity and urban education. *Urban Review*,
13 **31**(2), 205-220.
- 14 Edwards, A. (1995). Teacher education : Partnerships in pedagogy ? *Teaching and Teacher Education*, **11**(6),
15 595-610.
- 16 Edwards, A. (1997). Guests bearing gifts : The position of student teachers in primary school classroom. *British*
17 *Educational Research Journal*, **23**(1), 27-37.
- 18 Edwards, A., Collison, J. (1995). What do teacher mentors tell student teachers about pupils learning in infant
19 school ? *Teacher and Teaching : Theory and Practice*, **1**, 265-279.
- 20 Edwards, A., Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools*. Buckingham : Open
21 University Press.
- 22 Eldar, E. (1990). Effect of self-management on preservice teachers' performance during a field experience in
23 physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **9**(4), 307-323.
- 24 Elliott, B., (1995). Developing relationship : Significant episodes in professional development. *Teachers and*
25 *Teaching : Theory and Practice*, **1**(2), 247-264.
- 26 Elliott, B., Calderhead, J. (1993). Mentoring for teacher development : Possibilities and caveats. In D. McIntyre,
27 H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 190-
28 205). London : Kogan Page.
- 29 Ellison, M. (1994). Critical field instructor behaviors : Student and field instructor views. *Arete*, **18**(2), 12-21.
- 30 Ellison, M. (1996). Assessing student progress in field practica. *Journal of Social Work Education*, **32**(3), 421-
31 424.
- 32 Emans, R. (1983). Implementing the knowledge base : Redesigning the function of cooperating teachers and
33 college supervisors. *Journal of Teacher Education*, **34**, 14-18.
- 34 Ennis, C.D. (1992). Reconceptualising learning as a dynamical system. *Journal of Curriculum and Supervision*,
35 **7**, 115-130.
- 36 Feiman-Nemser, S., Beasler, K. (1996). *Discovering and sharing knowledge : Inventing a new role for*
37 *cooperating teachers*. Michigan State University, East Lansing, MI.
- 38 Feiman-Nemser, S., Buchman, M. (1987). When is student teaching teacher education ? *Teaching and Teacher*
39 *Education*, **3**, 255-273.
- 40 Feiman-Nemser, S., Parker, M.B. (1990). Making subject matter part of the conversation in learning to teach.
41 *Journal of Teacher Education*, **41**(3), 32-43.
- 42 Feiman-Nemser, S., Parker, M.B. (1993). Mentoring in content : A comparison of the two US programs for
43 beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, **19**, 699-718.
- 44 Feiman-Nemser, S., Parker, M.B., Zeichner, K. (1993). Are mentor teachers teacher educators ? In D. McIntyre,
45 H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 103-
46 120). London : Kogan Page.
- 47 Field, B. (1994). The new role of teacher : Mentoring. In B. Field & T. Field. (Eds.), *Teachers as mentors : A*
48 *practical guide* (pp. 63-77). London : The Falmer Press.
- 49 Fortin, N. (1989). L'accueil et l'encadrement des stagiaires. *Dimensions*, **10**(3), 9-10.
- 50 Franke, A., Dahlgren, L.O. (1996). Conceptions of mentoring : An empirical study of conceptions of mentoring
51 during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **12**(6), 627-641.
- 52 Fulong, J., Hirst, P.H., Pocklington, K., Miles, S. (1988). *Initial teacher training and the school*. Milton Keynes,
53 UK : Open University Press.
- 54 Gage, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath. *Educational Researcher*, **18**(7), 4-10.
- 55 Gallimore, R. (1992). *The developmental and sociocultural foundations of mentoring*. New York, NY Institut for
56 Urban and Minority Education (ED 354292).
- 57 Ganser, T. (1997). *The contribution of service as a cooperating teacher and mentor teacher to the professional*
58 *development of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research
59 Association. Chicago, Il, March 24-28.

- 1 Garibaldi, A. (1992). Preparing teachers. In M. Dilworth (Ed.), *Diversity in teacher education* (pp. 23-39). San
2 Francisco : Jossey-Bass.
- 3 Gates, P. (1994). A focus on learning to teach. In B. Jaworski & A. Watson (Eds.), *Mentoring in mathematics*
4 *teaching* (pp. 13-28). London : The Falmer Press.
- 5 Gibbs, L.J., Montoya, Y.S. (1994). *The student teaching experience : Are student teachers the only ones to*
6 *benefit ?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
7 Atlanta.
- 8 Glanz, J., Neuville, R.F. (Eds.) (1997). *Educational supervision : Perspectives, issues and controversies.*
9 Washington : Christopher Gordon Publishers.
- 10 Glasberg, S., Sprinthall, N. (1980). Student teaching : A developmental approach. *Journal of Teacher Education,*
11 **16**(3), 263-270.
- 12 Glickman, D. (Ed.) (1992). *Supervision in transition : 1992 yearbook of the Association for Supervision and*
13 *Curriculum Development.* Alexandria, VA :ASCD.
- 14 Glickman, D., Bey, T.M. (1990). Supervision. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher*
15 *Education* (pp. 549-566). New York : Macmillan.
- 16 Gonzalez, L.E., Carter, K. (1996). Correspondence in cooperating teachers' and student teachers' interpretations
17 of classroom events. *Teaching and Teacher Education,* **12**(1), 39-47.
- 18 Goodlad, J.I. (1990). *Teachers for our nation's schools.* San Francisco : Josey-Bass Publishers.
- 19 Goodlad, J.I. (1993). La nécessité de renouvellement dans la formation des maîtres. *Revue des Sciences de*
20 *l'Education,* **XIX**(1), 211-224.
- 21 Goodman, J. (1985). What students learn from early field experiences : A case study and critical analysis.
22 *Journal of Teacher Education,* **29**(5), 45-53.
- 23 Graber,, K.C. (1995). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers : General
24 pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and teacher education course work. *Journal of*
25 *Teaching in Physical Education,* **14**, 157-178.
- 26 Graham, M. (1996). Guiding tomorrow's teachers. *Learning,* **24**(5), 36-38.
- 27 Graham, P. (1997). Tensions in the mentor teacher-student teacher relationship : Creating productive sites for
28 learning within a high school English teacher education program. *Teaching and Teacher Education,*
29 **13**(5), 513-527.
- 30 Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education,* **49**(3), 220-227.
- 31 Griffin, G. (1985). Teacher induction : Research issues. *Journal of Teacher Education,* **36**(1), 42-46.
- 32 Griffin, G. (1989). A descriptive study of student teaching. *The Elementary School Journal,* **89**, 343-364.
- 33 Grimmitt, P., Ratzlaff, H.C. (1986). Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of Teacher*
34 *Education,* **37**, 41-50.
- 35 Grimmitt, P., Crehan, E.P. (1990). Barry : A case of teacher reflexion in clinical supervision. *Journal of*
36 *Curriculum and Supervision,* **5**, 214-235.
- 37 Grossman, P.L. (1989). A study in contrast : Sources of pedagogical content knowledge for secondary english
38 teachers. *Journal of Teacher Education,* **40**(5), 24-31.
- 39 Guba, E.G. (1991). *Introducing " qualitative " research : Concepts and issues.* Pre-session of the Qualitative
40 Research in Education Annual Conference. Athens, GA, January.
- 41 Guest, C.L.J., Dooley, K. (1999). Supervisor malpractice : Liability to supervise in clinical supervision.
42 *Counselor Education and Supervision,* **38**(4), 269-279.
- 43 Guyton, E. (1989). Guidelines for developing educational programs for cooperating teachers. *Action in Teacher*
44 *Education,* **11**(3), 54-58.
- 45 Guyton, E., Fox, M.C., Sisk, K.A. (1991). Comparison of teaching attitudes, teacher efficacy and teacher
46 performance of first year teachers prepared by alternative and traditional teacher education programs.
47 *Action in Teacher Education,* **13**(2), 1-9.
- 48 Guyton, E., McIntyre, D.J. (1990). Student teaching and school experiences. In R. Houston (Ed.), *Handbook of*
49 *research on teacher education* (pp. 514-534). New York : MacMillan.
- 50 Guyton, E., Paille, E., Rainer, S. (1993). Collaborative field-based urban teacher education program. *Action in*
51 *Teacher Education,* **15**(3), 7-11.
- 52 Haggerty, L. (1995). The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and
53 student teachers. *British Educational Research Journal,* **21**(2), 183-197.
- 54 Hapt, M. (1990). A guide for the voyage. *Momentum,* **21**(4), 16-19.
- 55 Halliwell, G. (1995). Gaining acceptance for child-responsive practices : What do teachers know about it ?
56 *Journal of Curriculum Studies,* **27**(6), 647-665.
- 57 Handal, G., Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching : Supervision in action.* Milton Keynes : Society
58 for Research in Higher Education & Open University Press.
- 59 Hardy, C.A. (1999). Preservice teacher' s perceptions of learning to teach in a predominantly school-based
60 teacher education base. *Journal of Teaching in Physical Education,* **18**, 175-198.

- 1 Hargreaves, A., Dawe, R. (1990). Paths of professional development : Contrived collegiality, collaborative
2 culture and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, **6**, 227-241.
- 3 Hatch, J.A. (1993). Passing along teacher beliefs : A good day is..... *Educational Horizons*, **71**, 109-112.
- 4 Hatch, J.A. (1999). What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. *Teaching and Teacher
5 Education*, **15**, 229-242.
- 6 Hawkey, K. (1996). Image and the pressure to conform in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*,
7 **12**, 99-108.
- 8 Hawkey, K. (1997). Role, responsibilities and relationship in mentoring : A literature review and agenda for
9 research. *Journal of Teacher Education*, **48**, 325-335.
- 10 Hayes, H. (1996). *A new vision for schools, supervision and teacher education : The Professional Development
11 System and Model Clinical Teaching Project*. Paper presented at the Annual Meeting of the American
12 Educational Research Association. New York, NY, April 8-12.
- 13 Head, F., Reiman, A., Thies-Sprinthall, L. (1992). The reality of mentoring : Complexity in its process and
14 functions. In T.Bey & C. Holmes (Eds.), *Mentoring : Contemporary principles and issues* (pp. 79-93).
15 Reston, VA, Association of Teacher Education.
- 16 Hebert, E., Lee, A., Williamson, L. (1998). Teachers' and teacher education students' sense of efficacy :
17 Quantitative and qualitative comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, **31** (4),
18 214-225.
- 19 Heikkinen, H.W., McDevitt, T.W. (1992). Classroom teachers as agents of reform in university teacher
20 preparation programs. *Journal of Teacher Education*, **43**(4), 283-289.
- 21 Henry, (1989). Change in teacher education : Focus on field experiences. In J. Brown (Ed.), *Reforming teacher
22 education : Issues and new directions* (pp. 69-95). New York : Garland Press.
- 23 Hiemstra, R. (1996). Self directed adult learning. In E. Corte & F.E. Weinert (Eds.), *International encyclopedia
24 of developmental and instructional psychology* (pp. 771-777). Oxford : Pergamon.
- 25 Holland, P.E. (1989). Implicit assumptions about the supervisory conference : A review and analysis of
26 literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, **4**, 362-379.
- 27 Hoover, N.L., O'Shea, L.J., Carroll, R.G. (1988). The supervisor inter relationship and effective interpersonal
28 communication skills. *Journal of Teacher Education*, **39**(2), 22-27.
- 29 Hoy, W.K., Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*,
30 **27**, 279-300.
- 31 Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des Sciences
32 de l'Education*, **XIX**(1), 77-85.
- 33 Hudson, L., Bergin, D., Chayst, C. (1993). *Teacher Education Quarterly*, **20**(3), 5-17.
- 34 Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach : Implications for teacher induction and mentoring
35 programs. *Journal of Teacher Education*, **43**(3), 173-180.
- 36 Jacques, K. (1992). Mentoring in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education*, **22**(3), 337-350.
- 37 Johnson, N.A., Ratsoy, E.W., Holdaway, E.A., Friesen, D. (1993). The induction of teachers : A major internship
38 program. *Journal of Teacher Education*, **44**, 296-304.
- 39 Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher, or is not it ? An analysis of the role of experience in learning
40 to teach. *Journal of Teacher Education*, **45**, 197-208.
- 41 Joyce, B.R. (1988). Training research and preservice teacher education : A reconsideration. *Journal of Teacher
42 Education*, **39**(5), 32-36.
- 43 Joyce, B.R., Weil, M., Showers, B. (1992). *Models of teaching*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- 44 Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work*. New York : Columbia University Press.
- 45 Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition : Inferences concerning the goldilocks principle.
46 *Review of Educational Research*, **60**(3), 419-469.
- 47 Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational
48 Research*, **62**(2), 129-169.
- 49 Kay, R. (1990). A definition for developing self-reliance. In T.L. Bey & C.T. Holmes (Eds.), *Mentoring :
50 Developing successful new teachers* (pp. 25-37). Reston, VA : Association of Teacher Education.
- 51 Keedy, J.L., Achilles, C.M. (1997). The need for school-constructed theories in practice in US school
52 restructuring. *Journal of Educational Administration*, **35**(2), 102-121.
- 53 Kennedy, M.M. (1991). Some surprising findings on how teachers learn to teach. *Educational Leadership*, **49**(3),
54 14-17.
- 55 Killen, L.R. (1989). Reflecting on reflective teaching : A response. *Journal of Teacher Education*, **40**(2), 49-52.
- 56 Klages, W. (1995). *Learning and working together : Guided practice in early childhood teacher education
57 analysed as legitimate peripheral participation*. Paper presented at the Seventh Biennial of the
58 International Study Association of Teacher Thinking. Ontario.
- 59 Klein, J.D. (1991). Preservice teacher use of learning and instructional design principles. *Educational
60 Technology, Research and Development*, **39**(3), 83-89.

- 1 Klein, P.D. (1996). Preservice teachers' beliefs about learning and knowledge. *Alberta Journal of Educational*
2 *Research*, **42**(4), 361-377.
- 3 Klug, B.J., Salzman, S.A. (1991). Formal induction vs. Informal mentoring : Comparative effects and outcomes.
4 *Teaching and Teacher Education*, **7**(3), 241-251.
- 5 Knight, C. (1996). A study of MSW and BSW students' perceptions of their field instructors. *Journal of Social*
6 *Work Education*, **32**(3), 399-414.
- 7 Koerner, M.E. (1992). The cooperating teacher : An ambivalent participant in student teaching. *Journal of*
8 *Teacher Education*, **43**(1), 46-56.
- 9 Krause, S. (1997). *The university supervisor : Constructing meaning about a restructured teacher education*
10 *program relative to the supervision of literacy methods students*. Paper presented at the Annual Meeting
11 of the National Reading Conferences. 47th Scottsdale, AZ, December 3-6.
- 12 Krockover, G.R. (1991). Reflections on professional mentorship. *Teacher Education*, **3**(2), 113-114.
- 13 Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche*
14 *et Formation*, **23**, 9-27.
- 15 Langdon, P., Weltzl-Fairchild, A., Haggart, J. (1997). Co-operating teachers : Concerns and issues. *Canadian*
16 *Review of Art Education : Research and Issues*, **24**(1), 46-57.
- 17 Lanier, J.E., Little, J.W. (1986). Research on teacher education. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research*
18 *on teaching* (pp. 527-569). New York : MacMillan.
- 19 Lasley, T.J., Applegate, J.H. (1985). Problems of early field experience students of teaching. *Teaching and*
20 *Teacher Education*, **1**(3), 221-227.
- 21 Lasley, T.J., Matczynski, T.J. (1992). Collaborative and non-collaborative partnership structures in teacher
22 education. *Journal of Teacher Education*, **43**(4), 257-261.
- 23 Lave, J., Wenger, E. (Eds.)(1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge :
24 Cambridge University Press.
- 25 Leinhardt, G., Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, **78**, 75-
26 95.
- 27 Lemma, P. (1993). The cooperating teacher as a supervisor. *Journal of Curriculum and Supervision*, **8**(4), 329-
28 342.
- 29 Little, J.W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C.B. Cazden (Ed.).
30 *Review of research in education* (Vol 16, pp. 297-351). Washington, DC : American Educational
31 Research Association.
- 32 Lunenberg, M.L., Volman, M. (1999). Active learning : Views and actions of students and teachers in basic
33 education. *Teaching and Teacher Education*, **15**, 431-445.
- 34 McInnis Dittrich, K., Coe, S.J. (1997). Triangular relationships in field education : Implication for the faculty
35 liaison role. *Clinical Supervisor*, **15**(2), 91-104.
- 36 McIntyre, D., Byrd, D.M., Fox, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of*
37 *research on teacher education* (pp. 171-193). New York : MacMillan.
- 38 McIntyre, D., Hagger, H. (1994). Teachers' expertise and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger &
39 M. Wilkin (Eds.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 86-102). London :
40 Kogan Page.
- 41 McKinnon, J.D. (1989). Living with conformity in student teaching. *The Alberta Journal of Educational*
42 *Research*, **25**(1), 2-19.
- 43 McNally, J., Cope, P., Inglis, B, Stronach, I. (1997). The student teacher in school : Conditions for development.
44 *Teaching and Teacher Education*, **13**(5), 485-498.
- 45 McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice : An
46 exploration study. *Teaching and Teacher Education*, **11**(1), 51-61.
- 47 Martin, D. (1994). Savoirs et pratiques de formation des maîtres. *Cahiers de la Recherche en Education*, **1**(2),
48 253-286.
- 49 Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom : An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher*
50 *Education*, **13**(2), 1-15.
- 51 Martin, D. (1998). Des contextes de stage et la mise en scène des savoirs. In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds.),
52 *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 195-222). Bruxelles, De Boeck Université.
- 53 Martin, S. (1994b). The mentoring process in preservice teacher education. *School Organization*, **14**, 269-277.
- 54 Maynard, T., Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. Mc Intyre, H. Hagger & M.
55 Wilkin (Eds.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 69-85). London, Kogan
56 Page.
- 57 Mehan, H. (1979). *Learning lessons : Social organization in the classroom*. Cambridge, MA : Harvard
58 University Press.
- 59 Metcalf, K.K, Kahlich, P.A. (1998). Non traditional preservice teacher development : The value of clinical
60 experience. *Journal of Research and Development in Education*, **31**(2), 69-82.

- 1 Meyer, M. (1997). Teacher preparation : A journal of the first ten days in developmental education. *Research*
2 *and Teaching in Developmental Education*, **14**(1), 81-89.
- 3 Miller, J.W, McKenna, M.C., McKenna, B.A., Ducharme, E.R., Ducharme, M. (1998). A comparison of
4 alternatively and traditionally prepared teachers. *Journal of Teacher Education*, **49**(3), 165-176.
- 5 Moore, K.D., Looper, S. (1997). Teacher preparation : A collaborative model. *Teacher Educator*, **32**(3), 152-
6 164.
- 7 Neill, S.D. (1993). Practice teaching : Old and ineffective. *Education Canada*, 11-13.
- 8 Norman-Guerette, D. (1998). La formation des enseignants associés : des stratégies pour mieux les outiller dans
9 leurs rôles d'enseignants et de formateur. In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et*
10 *formation initiale* (pp. 103-122). Bruxelles, De Boeck Université.
- 11 Oberg, A.A. (1989). Supervision as a creative act. *Journal of Curriculum and Supervision*, **5**(1), 60-69.
- 12 Odell, S.J., Ferraro, D.P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, **43**,
13 200-204.
- 14 Oderle, K. (1991). Paradigm wars : Who's fighting : Who's winning ? *The Alberta Journal of Educational*
15 *Research*, **37**, 87-97.
- 16 Olson, P., Carter, K. (1989). The capabilities of cooperating teachers in USA schools for communicating
17 knowledge about teaching. *Journal of Education for Teaching*, **15**, 113-331.
- 18 Pajak, E. (1993). Change and continuity in supervision and leadership. In G. Carwelti (Ed.), *Challenge and*
19 *achievements of american education : The 1993 ASCD yearbook* (pp. 158-186). Alexandria, VA :
20 Association for Supervision and Curriculum Development.
- 21 Pajak, E., Segfarth, J.T. (1983). Authentic supervision reconciles the irreconcilables. *Educational Leadership*,
22 **40**, 20-23.
- 23 Perks, P., Prestage, S. (1994). Planning for learning. In B. Jaworski & A. Watson (Eds.), *Mentoring in*
24 *mathematics teaching* (pp. 65-82). London : The Falmer Press.
- 25 Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- 26 Phelps, L., Schmitz, C.D., Wade, D.L. (1986). A performance based cooperating teacher report. *Teaching and*
27 *Teacher Education*, **37**(5), 32-35.
- 28 Pissalidis, C., Walker, T., DuCette, J., Degnan, J., Lutkus, A. (1998). *Observational methods for evaluating*
29 *changes in student teaching as a result of a large scale teacher intervention program*. Paper presented
30 at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, April 13-17.
- 31 Puk, T.G., Haines, J.M. (1999). Are schools prepared to allow beginning teachers to reconceptualize
32 instruction ? *Teaching and Teacher Education*, **15**(5), 541-553.
- 33 Ralph, E.G. (1993). Sensitive, sensible practicum supervision : A contextual application in Saskatchewan.
34 *Alberta Journal of Educational Research*, **39**(3), 283-296.
- 35 Reiman, A., Parramore, B. (1993). Promoting preservice teacher development through extended field
36 experience. In M. O'Hair & S. Odell (Eds.), *Diversity and teaching : Association of Teacher Educators*
37 *Yearbook* (pp. 11-121). Ft. Worth : Harcourt Brace Jovanovich.
- 38 Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, **23**(5), 5-10.
- 39 Rikard, G.L. (1990). Student teaching supervision : A dyadic approach. *Journal of Physical Education,*
40 *Recreation and Dance*, **61**(4), 85-87.
- 41 Rikard, G.L, Knight, S.M. (1997). Obstacles to professional development : Interns' desire to fit in, get along and
42 be real teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, **16**(4), 440-453.
- 43 Samaras, A.P., Gismondi, S. (1998). Scaffolds in the field : Vigotskian interpretation in a teacher education
44 program. *Teaching and Teacher Education*, **14**(7), 715-733.
- 45 Saunders, S., Pettinger, K., Tomlinson, P. (1995). Prospective mentors' views on partnership in secondary
46 teacher training. *British Educational Research Journal*, **21**(2), 199-218.
- 47 Scantlebury, K., Kahle, J.B. (1993). The implementation of equitable teaching strategies by high school biology
48 student teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, **30**(6), 537-545.
- 49 Schaffer, E., Stringfield, S., Wolfe, D. (1992). An innovative beginning teacher program : A 2 year analysis of
50 classroom interactions. *Journal of Teacher Education*, **43**, 181-192.
- 51 Schmidt, M., Knowles, J.G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and*
52 *Teacher Education*, **11**(5), 429-444.
- 53 Schön, D.A. (1983). *The reflective practionner*. New York : Jossey Bass.
- 54 Sebren, A. (1995). Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field based elementary
55 physical education methods course. *Journal of Teaching in Physical Education*, **14**, 262-283.
- 56 Smith, R., Alred, G. (1993). The impersonation of wisdom. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.),
57 *Mentoring : perspectives on school based teacher education* (pp. 103-116). London : Kogan Page.
- 58 Smith, D.L., Sanche, R.P. (1993). Interns' personally expressed concerns : A need to extend the Fuller model ?
59 *Action in Teacher Education*, **15**, 36-41.

- 1 Smithey, H.W., Evertson, C.M. (1995). Teaching the mentoring process : A multi method approach. *Journal of*
2 *Personal Evaluation in Education*, **9**, 33-53.
- 3 Smylie, M.A., Kahne, J. (1997). Why what works doesn't work in teacher education. *Education and Urban*
4 *Society*, **29**(3), 355-372.
- 5 Spallanzani, C., Sarrasin, J., Poirier, A. (1992). Effets de la formation minimale à la supervision des stagiaires en
6 éducation physique. *Revue des Sciences de l'Education*, **XVIII**(3), 409-427.
- 7 Stallings, J., Kowalski, T. (1990). Research on professional development schools. In W.R. Houston (Ed.),
8 *Handbook of research on teacher education* (pp. 251-263). New York : Macmillan.
- 9 Stanulis, R.N. (1994). Fading to a wisper : One mentor's story of sharing her wisdom without telling answers.
10 *Journal of Teacher Education*, **45**, 31-38.
- 11 Stanulis, R.N. (1995). Classroom teachers as mentors : Possibilities for participation in a professional
12 development school context. *Teaching and Teacher Education*, **11**(4), 331-344.
- 13 Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- 14 Tannehill, D., Zakrajsek, D. (1990). Effects of a self directed training program on cooperating teacher behavior.
15 *Journal of Teaching in Physical Education*, **9**(2), 140-151.
- 16 Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux. Paris : PUF.
- 17 Theberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y., Huard-Watt, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre formation
18 pratique et formation théorique. *Revue des Sciences de l'Education*, **23**(2), 345-370.
- 19 Thies-Sprinthall, L. (1984). Promoting the developmental growth of supervising teachers : Theory, research
20 programs and implications. *Journal of Teacher Education*, **35**(3), 53-63.
- 21 Thies-Sprinthall, L., Sprinthall, N.A. (1987). Experienced teachers : Agents for revitalization and renewal as
22 mentors and teacher educators. *Journal of Education*, **169**(1), 65-79.
- 23 Thompson, J.P. (1997). *Integrating the mentorship factor into the clinical supervision model*. Paper presented at
24 the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX, January 23-25.
- 25 Tjeerdsma, B.L. (1998). Cooperating teacher perceptions of and experiences in the student teaching practicum.
26 *Journal of Teaching in Physical Education*, **17**, 214-230.
- 27 Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation*.
28 Buckingham : Open University Press.
- 29 Tsangaridou, N., O'Sullivan, M. (1997). The role of reflexion in shaping physical education teachers' educational
30 values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, **17**(1), 2-25.
- 31 Tsui, A.B.M. (1995). Exploring collaborative supervision in inservice teacher education. *Journal of Curriculum*
32 *and Supervision*, **10**(4), 246-371.
- 33 Turner, M. (1993). The role of mentors and teacher tutors in school based teacher education and induction.
34 *British Journal of in Service Education*, **19**, 36-45.
- 35 Valli, L. (1992). *Reflective teacher education : Cases and critiques*. Albany : States University of New York
36 Press.
- 37 Veal, M.L., Rikard, L. (1998). Cooperating teacher's perspectives on the student teaching triad. *Journal of*
38 *Teacher Education*, **49**(2), 108-119.
- 39 Veeman, S., Leenders, Y., Meyer, P., Sanders, M. (1993). Effects of a preservice teacher preparation program on
40 effective instruction. *Educational Studies*, **19**(1), 3-18.
- 41 Villers, D. (1998). Du maître d'application à l'instituteur maître formateur : des conceptions différentes ? In D.
42 Raymond et Y Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 223-244). Bruxelles : De
43 Boeck Université.
- 44 Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Boston, MA : Harvard University Press.
- 45 Waite, D. (1992). Supervisors'talk : Making sense of conferences from an anthropological linguistic perspective.
46 *Journal of Curriculum and Supervision*, **7**, 349-371.
- 47 Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision : Notes on its language and culture*. New prospects
48 series : 1. London : The Falmer Press.
- 49 Wildman, T.M., Magliaro, S.G., Niles, R.A., Niles, J.A. (1992). Teacher mentoring : An analysis of roles,
50 activities and conditions. *Journal of Teacher Education*, **43**(3), 205-213.
- 51 Wilkin, M. (1992). *Mentoring in schools*. London : Kogan Page.
- 52 Williams, A. (1993). Teacher perceptions of their needs as mentors in the context of developing school-based
53 initial teacher education. *British Educational Research Journal*, **19**(4), 407-420.
- 54 Williams, D.A., Ramanathan, H., Smith, D., Cruz, J., Lipsett, L. (1997). Problems related to participants' roles
55 and programmatic goals in student teaching supervision. *Mid Western Educational Researcher*, **10**(4),
56 2-10.
- 57 Winitzky, N., Stoddart, T., O'Keefe, P. (1992). Great expectations : Emergent professional developmental
58 schools. *Journal of Teacher Education*, **43**(1), 3-18.
- 59 Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D., Van Driel, J.H. (1998). Explicating practical knowledge : An extension
60 of mentor teachers'role. *European Journal of Teacher Education*, **21**(1), 11-28.

- 1 Zehm, S.J. (1999). Deciding to teach : Implications of a self development perspective. In R.P. Lipka and T.M.
2 Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 36-52). Albany, NY : State University
3 of New York Press.
- 4 Zeichner, K.M. (1985). The ecology of field experience : Toward an understanding of the role of field
5 experiences on teacher development. *Journal of Research and Development in Teacher Education*, **18**,
6 44-52.
- 7 Zeichner, K.M. (1986). Content and contexts : Neglected elements in studies of student teaching as an occasion
8 for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, **12**(1), 5-24.
- 9 Zeichner, K.M. (1990). Changing directions in the practicum : Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education
10 for Teaching*, **16**(2), 105-132.
- 11 Zeichner, K.M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of
12 Teacher Education*, **43**(4), 299-307.
- 13 Zeichner, K.M. (1993). Alternatives paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, **34**(3), 3-9.
- 14 Zeichner, K.M., Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, **57**(1), 23-
15 48.
- 16 Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education « washed out » by
17 school experience ? *Journal of Teacher Education*, **32**(3), 7-11.
- 18 Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B.R. Tabachnick & K.M.
19 Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-21). Philadelphia :
20 The Falmer Press.
- 21 Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R., Densmore, K. (1987). Individual, instructional and cultural influences on the
22 development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers thinking* (pp. 21-
23 59). London : Cassell.
- 24 Zimmerman, B.J. (1990). Self regulated learning and academic achievement : An overview. *Educational
25 Psychologist*, **25**(1), 3-17.
- 26 Zimpher, N.L., Sherril, J.A. (1996). Professors, teachers and leaders in SCDES. In J. Sikula, T.J. Buttery & E.
27 Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 279-305). New York, NY : Macmillan.
- 28 Zulich, J., Bean, T.W., Herrick, J. (1992). Charting stage of preservice teacher development and reflexion in a
29 multicultural community through dialog journal analysis. *Teaching and Teacher Education*, **8**(4), 345-
30 360.
- 31 Zumwalt, K. (1991). Alternative routes to teaching : Three alternative approaches. *Journal of Teacher
32 Education*, **42**(2), 83-92.
- 33