

## **L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience (Note de synthèse)**

Sébastien Chalies, Solange Cartaut, Guillaume Escalié, Marc Durand

### ► **To cite this version:**

Sébastien Chalies, Solange Cartaut, Guillaume Escalié, Marc Durand. L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience (Note de synthèse) . Recherche et formation, INRP, puis ENS éditions, 2009, Former à accueillir les élèves en situation de handicap, 61, pp.85-129. <<http://rechercheformation.revues.org/534>>. <10.4000/rechercheformation.534>. <hal-01498535>

**HAL Id: hal-01498535**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01498535>**

Submitted on 28 Apr 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 synthèse**

**L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience**

Sébastien Chaliès\*, Solange Cartaut\*\*, Guillaume Escalié\*\*\*, Marc Durand\*\*\*\*

\* Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Toulouse

ERTe DATIEF (IUFM de Nice)

\*\* Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Nice

ERTe DATIEF (IUFM de Nice)

\*\*\* Conservatoire National des Arts et Métiers (Etudiant)

ERTe DATIEF (IUFM de Nice)

\*\*\*\* Université de Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education

Equipe CRAFT

Revue : Recherche et Formation

2009, n°61 (85 – 129).

Correspondance

Sébastien Chaliès

IUFM de Toulouse – Site de Rangueil

118 route de Narbonne

31078 Toulouse

Tel : 05.62.25.21.26.

Email : [Sebastien.chalies@toulouse.iufm.fr](mailto:Sebastien.chalies@toulouse.iufm.fr)

1 **Note de synthèse**

2 **L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience**

3  
4 **Résumé :** Justifié par le dynamisme des politiques de formation des enseignants dans les pays  
5 occidentaux mais aussi par la multiplicité des publications et la créativité des recherches sur  
6 ce sujet, cet article a pour objectif d'actualiser la revue de littérature publiée en 2000 dans  
7 cette même revue, sous le titre « *L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des*  
8 *enseignants* » [1]. Il est organisé en trois parties. La première est une sorte de trait d'union  
9 avec les perspectives tracées dans ce précédent écrit ; le caractère « discuté » de l'utilité du  
10 tutorat constitue donc le point de départ et est envisagé à partir des résultats des recherches  
11 récentes. La deuxième partie présente les principaux aménagements mis en œuvre au cours de  
12 ces dix dernières années pour dépasser ce constat et asseoir l'utilité de la situation de tutorat.  
13 La troisième partie ouvre le champ de la réflexion en montrant la nécessité de concevoir cette  
14 situation de formation professionnelle comme insérée dans une problématique plus large,  
15 celle de l'alternance. En conclusion, cet article relève enfin que, malgré la richesse des  
16 dispositifs présentés pour optimiser la situation de tutorat et plus largement améliorer la  
17 formation des enseignants débutants, la formation des tuteurs reste encore à ce jour une  
18 priorité.

19 **Mots clés :** formation des enseignants, tutorat, alternance, enseignement.

20  
21 **Abstract :** The dynamic teacher-education policies in Western countries and the range and  
22 creativity of research in this field have prompted this update of a literature review published  
23 here in 2000 under the title: *L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants*  
24 [1]. The current review is organized into three sections. The first section traces developments  
25 in the future perspectives noted in the original review; the "debate" about the usefulness of  
26 mentoring is thus the starting point for examining recent findings in related research. The  
27 second section presents the main reforms introduced over the past ten years, all of which  
28 decisively confirm the great utility of mentoring in teacher education. The third section  
29 suggests new directions for reflection by insisting on the need to consider mentoring as part of  
30 a much broader problematic: education by alternating classroom work and work analysis. In  
31 conclusion, this review notes that despite the wide range of programs developed to optimize  
32 the mentoring relationship and thereby improve the education of preservice teachers, the  
33 proper training of mentors remains a priority.

34 **Key words:** teacher education, mentoring, alternation, teaching.

1 Cet article a pour objectif d'actualiser la recension publiée en 2000 dans cette même  
2 revue, sous le titre « *L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants* » [1].  
3 Ce travail se justifie en raison d'une part de l'évolution des politiques de formation des  
4 enseignants dans les pays occidentaux, d'autre part de la dynamique de production et de la  
5 créativité des recherches sur ce sujet.

6 Au plan politique, tous les pays occidentaux se sont engagés dans des réformes  
7 importantes portant à la fois sur leurs systèmes scolaires et la formation des enseignants. Bien  
8 que présentant des spécificités locales, des mouvements communs se dessinent qui concernent  
9 notamment la façon d'assurer en formation initiale, une alternance efficace entre la formation  
10 en institut et celle sur le terrain, pendant ou accompagnant les pratiques d'enseignement. Ces  
11 politiques se développent à partir des constats que le travail des enseignants devient de plus  
12 en plus complexe, est exercé dans des conditions de plus en plus difficiles, et fait l'objet  
13 d'attentes de plus en plus exigeantes de la part des citoyens. L'Union européenne pour ne  
14 citer qu'un exemple, propose de rendre convergentes ces politiques et formule des  
15 recommandations aux états [2], basées sur le constat que la qualité de la formation des  
16 enseignants est le déterminant intra-scolaire le plus nettement relié aux résultats des élèves.  
17 Parmi ces recommandations, figure celle de faire bénéficier les enseignants « *tout au long de*  
18 *leur carrière d'un parrainage et de conseils de la part d'enseignants experts et d'autres*  
19 *professionnels capables d'assurer cette tâche* » (p.14). Ces recommandations trouvent des  
20 concrétisations variées dans les politiques locales qui s'efforcent d'articuler les composantes  
21 universitaire et pratique de la formation [3 ; 4]. Et l'un des points nodaux de cette articulation  
22 consiste évidemment en un tutorat efficace.

23 Parallèlement à ce dynamisme institutionnel, la multiplicité des travaux scientifiques  
24 rend utile une synthèse actualisée des recherches qui se caractérisent aujourd'hui par a) une  
25 augmentation notable du nombre des publications sur le tutorat en général, en formation des  
26 enseignants en particulier, b) le développement de modèles plus « collaboratifs » aux dépens  
27 des modèles « traditionnels » [5], c) une tendance à réaliser des recherches et à développer des  
28 problématiques telles par exemple les « communautés d'apprentissage professionnel »  
29 (*professional learning communities*) [6] ou les « communautés de pratiques » (*communities of*  
30 *practice*) [7 ;8] qui renouvellent les rapports entre chercheurs et praticiens et participent  
31 indirectement à la rénovation des situations de formation.

32 Afin de rendre possible l'articulation de ce texte avec notre précédent écrit, nous avons  
33 fait le choix de conserver les principes adoptés pour réaliser cette recension de la littérature  
34 scientifique nationale et internationale et construire en suivant une synthèse accessible. Sans

1 nous y attarder, rappelons toutefois que nous avons fait le choix d'utiliser un vocabulaire  
2 unifié pour rendre les choses plus abordables en première approche. Ainsi, nous entendrons  
3 par tutorat l'ensemble des activités réalisées conjointement par des formateurs de terrain  
4 (conseillers pédagogiques ou tuteurs) et/ou d'université (superviseurs universitaires) et des  
5 enseignants ou étudiants en formation, et ayant trait explicitement à la formation de ces  
6 derniers. Cette notion recouvre l'activité dénommée en langue anglaise « *mentoring* »,  
7 « *conference* », « *conversation* », « *supervision* », « *tutoring* », et en français « *conseil*  
8 *pédagogique* », « *tutorat* » ou « *supervision* ». D'un point de vue méthodologique, nous avons  
9 réitéré la démarche de recherche et de synthèse adoptée pour réaliser notre précédente revue  
10 de littérature : nous avons ainsi interrogé les banques de données à l'aide des mêmes mots  
11 clés (*mentoring, supervision, teacher education, tutorat, formation de terrain, etc.*), et  
12 remonté la littérature à partir des références proposées dans les articles et ouvrages les plus  
13 récents. Pour réaliser cette synthèse, les recherches publiées depuis la précédente revue ont été  
14 privilégiées. Lorsqu'elles permettaient de donner du sens à certaines avancées dans le  
15 domaine, certaines publications plus anciennes ont toutefois été exploitées et citées. En accord  
16 avec nos choix initiaux, cette recension ne vise pas une description de l'évolution des  
17 postulats et des conceptions théoriques d'emprunt dans les disciplines scientifiques de  
18 référence (Sciences de l'éducation, Psychologie, Sociologie, Psychologie sociale,  
19 Anthropologie, Ethnométhodologie, Ethnologie, Sociolinguistique...). Elle vise plus  
20 modestement la présentation des principaux résultats et de leurs conséquences en termes  
21 d'aménagement de la situation de tutorat.

22 Le texte est organisé en trois parties. La première est une sorte de trait d'union avec  
23 les perspectives tracées à l'issue de la première revue de littérature ; le caractère « discuté » de  
24 l'utilité du tutorat constitue donc le point de départ de nos propos et est envisagé à partir de  
25 résultats de recherches récentes. La deuxième partie présente les principaux aménagements  
26 mis en œuvre au cours de ces dix dernières années pour dépasser ce constat et asseoir l'utilité  
27 de la situation de tutorat. La troisième partie ouvre le champ de la réflexion en montrant la  
28 nécessité de concevoir cette situation de formation professionnelle comme insérée dans une  
29 problématique plus large, celle de l'alternance.

30

### 31 **L'UTILITE « DISCUTEE » DE LA SITUATION DE TUTORAT**

32 Comme nous avons pu déjà le relever, l'utilité de l'entretien post-leçon est discutée.  
33 De nombreux chercheurs mettent encore en avant le caractère problématique de cette  
34 séquence de formation confrontant les acteurs, et plus particulièrement les tuteurs (T), à des

1 dilemmes permanents et essentiels : (i) Aider ou évaluer les enseignants en formation (EF),  
 2 (ii) transmettre aux EF le métier ou les faire réfléchir sur le métier, ou encore (iii) aider les EF  
 3 à enseigner ou les aider à apprendre à enseigner [1]. Le caractère discutable de l'utilité du  
 4 tutorat est relevé par de nombreux auteurs au cours de ces dix dernières années. Cependant,  
 5 dans leur grande majorité, cette évaluation porte sur la situation usuelle de tutorat  
 6 communément appelée « modèle traditionnel de tutorat » (*traditional mentoring*) [9; 10]. Plus  
 7 précisément, ces travaux ne questionnent plus qu'une seule de deux composantes de la  
 8 situation de tutorat : l'entretien post-leçon mené par l'EF et le T. L'expérience pratique de  
 9 l'EF, c'est-à-dire la réalisation de sa leçon sous l'observation du T, n'est en effet que rarement  
 10 l'objet des études questionnant l'utilité de la situation traditionnelle de tutorat.

### 11 **Aider ou évaluer les EF**

12 Une grande majorité des recherches montrent que les T privilégient l'aide à  
 13 l'évaluation des EF (voir plus largement sur cette problématique d'évaluation – conseil :  
 14 [11]). Pour ce faire, les T préfèrent remplir une fonction de « conseillers », voire « d'amis  
 15 critiques » (*critical friends*) [12], et multiplient les efforts pour ne pas être trop directifs et se  
 16 limiter à des suggestions indirectes [13; 14]. Pour la plupart d'entre eux, les EF ont  
 17 principalement besoin d'aide pour parvenir à utiliser leurs connaissances académiques et  
 18 disciplinaires lors de leur pratique professionnelle [15] et s'adapter à la « réalité du travail »  
 19 (*workplace reality*) [16]. D'autres notent la nécessité de privilégier le soutien émotionnel des  
 20 EF [17; 18; 19] afin de les aider à faire face au « drame émotionnel de la classe » [20], de les  
 21 accompagner dans leur insertion professionnelle [21; 22; 23; 24; 25; 26] et finalement éviter  
 22 qu'ils n'abandonnent [27; 28; 29; 30]. La valorisation de cette relation d'aide entre T et EF  
 23 [31; 32] n'est toutefois pas sans conséquence sur le processus d'évaluation qui,  
 24 inéluctablement, perd en objectivité [33]. En préférant se positionner comme des « partenaires  
 25 à égalité » (*equal partners*) [12] dans leurs relations avec les EF, les T font en effet preuve de  
 26 complaisance et d'indulgence à leurs égards. Cette attitude aboutit généralement à  
 27 l'instauration d'une « communauté de compassion » (*community of compassion*) et non  
 28 « d'enquête » (*community of inquiry*) [34] et, *in fine*, fait dire à certains auteurs que le  
 29 processus d'évaluation est toujours faussé [35].

### 30 **Transmettre le métier aux EF ou les faire réfléchir sur le métier**

31 Certains auteurs discutent de l'impact de la situation de tutorat sur le développement  
 32 de la pratique réflexive des EF [36]. Ils notent la participation de cette situation au  
 33 développement de « praticiens réflexifs » [37; 38; 39] ou « praticiens réflexifs professionnels »  
 34 [40] notamment lorsque les T recourent à des démonstrations ancrées sur une analyse

1 conjointe de problèmes professionnels [41; 42]. Pour cela, ils médiatisent leurs interactions  
 2 avec les EF par des outils d'observation et d'évaluation [43] tels que des enregistrements  
 3 audio-vidéo de séquences de classe [44] ou de mises en récit écrites du vécu sous la forme de  
 4 journal de bord ou de portfolio [45; 46; 47] qui limitent les interprétations divergentes à  
 5 propos des évènements de la leçon [48]. Ce développement de la pratique réflexive des EF par  
 6 la mise en œuvre d'un « compagnonnage réflexif » [49] ou d'une « résolution de problèmes  
 7 de la communauté » (*community problem solving*) [50] est d'autant plus important qu'il  
 8 contribue à l'acquisition de compétences d'auto-évaluation [51; 43] et alimente plus ou moins  
 9 directement le développement professionnel [52; 53; 54; 55; 56].

10 D'autres études, par contre, mettent en avant des constats plus mitigés.  
 11 L'accompagnement réflexif des EF par les T est alors considéré comme peu efficace [57],  
 12 notamment lorsque sont questionnées ses retombées sur la pratique effective de classe des EF  
 13 [58]. Valorisant leur soutien émotionnel et affirmant l'exemplarité de leur propre style  
 14 d'enseignement [59], les T s'engagent en effet le plus souvent dans une pratique réflexive « à  
 15 la place » des EF plutôt « qu'à leurs côtés » [60]. Éprouvant des sentiments de culpabilité ou  
 16 de compassion à leur égard [33; 35; 61] ainsi qu'à celui des élèves [59; 62], et devant faire  
 17 face à des sollicitations urgentes se rapportant notamment à des problèmes de gestion de  
 18 classe [59], les T privilégient la prescription aux EF de solutions prêtes à l'emploi [63] à un  
 19 engagement réflexif s'inscrivant dans la durée afin d'aboutir à terme à la construction par ces  
 20 derniers de leurs propres solutions [10; 64]. En d'autres termes, les T interagissent avec les  
 21 EF de façon beaucoup plus modélisante, prescriptive et contrôlée qu'ils ne le pensent [63; 65]  
 22 et laissent peu de place à une réflexion constructive professionnellement pour les EF [66]. Ce  
 23 type de relation peu propice à la construction de « l'identité enseignante » des EF [67] aboutit  
 24 généralement à des échanges stériles marqués par une incompréhension réciproque [68; 69] et  
 25 des occasions de formation ratées [70]. Cette valorisation de la transmission sur l'aide à la  
 26 réflexion est d'autant plus significative que les T, par manque de formation, ne savent pas  
 27 réellement comment s'y prendre pour stimuler et entretenir la réflexion des EF [71]. Ils  
 28 rencontrent en effet des difficultés par exemple pour alterner des interventions porteuses  
 29 d'informations, d'opinions et de conseils et d'autres se tenant plus en retrait lors desquelles ils  
 30 incitent plutôt les EF à se questionner sur ce qui s'est passé ou sur ce qui aurait pu être réalisé.  
 31 Outre le manque de formation, la difficulté des T à accompagner efficacement la réflexion des  
 32 EF est aussi nourrie par le fait que ces derniers résistent à l'idée d'un engagement dans une  
 33 formation nécessitant du temps [72]. Confrontés à de multiples difficultés, les EF  
 34 s'investissent plutôt dans la recherche de solutions à court terme. Ils s'engagent dans des

1 réflexions rapides aboutissant le plus souvent à de fausses interprétations rendant nécessaire  
2 l'implication immédiate des T dans la discussion [73; 74].

### 3 **Aider les EF à enseigner ou les aider à apprendre à enseigner**

4 Les T rencontrent des difficultés pour se positionner entre une aide à l'activité  
5 d'enseignement des EF par une « immersion dans la pratique » et une aide à leur  
6 apprentissage du métier enseignant par la valorisation de « réflexion sur l'action » [75]. Ils  
7 sont en effet tiraillés entre des interventions ayant pour objet respectivement l'enseignement  
8 et focalisées sur l'apprentissage des élèves, et le conseil et centrées sur l'apprentissage des EF  
9 [9]. Alors qu'ils ont pour préoccupation d'aider ces derniers à se former comme enseignants  
10 [61], les T valorisent néanmoins le plus souvent une aide à l'enseignement [76]. Cet  
11 investissement est d'autant plus marqué qu'ils se sentent responsables de la qualité de  
12 l'enseignement délivré par les EF à leurs élèves [70] et *in fine* culpabilisent lorsque celui-ci  
13 n'est pas réellement approprié [33]. Pour répondre dans l'urgence aux besoins des EF, les T  
14 préfèrent donc généralement leur prescrire des solutions prêtes à l'emploi à partir de ce qu'ils  
15 font eux-mêmes dans des circonstances d'enseignement similaires [59; 77; 78]. Par voie de  
16 conséquence, ils s'engagent peu dans une analyse du vécu des EF par le questionnement de  
17 leurs préoccupations, connaissances et autres croyances [79] ou encore dans une construction  
18 d'une « réflexion anticipatrice » (*anticipatory reflection*) les préparant à faire face à la  
19 complexité de leurs prochaines expériences professionnelles [80]. En s'appuyant sur leur  
20 expérience d'enseignant, les T parviennent à délivrer des conseils facilement exploitables par  
21 les EF pour répondre à leurs difficultés. Jugés efficaces en contexte de classe, ces conseils  
22 incitent en retour les EF à être encore plus ouverts et demandeurs de ce type d'aide auprès des  
23 T [81] qui finalement s'en satisfont et se privent de nombreuses opportunités de formation à  
24 l'enseignement [70]. Face à ce constat, de nombreuses études appellent à une formation  
25 spécifique des T afin qu'ils construisent avec les EF un environnement approprié de  
26 formation [82] au sein duquel l'objet de discussion ne se limiterait plus exclusivement à leur  
27 seule activité d'enseignant [83] mais questionnerait cette dernière au regard de celle des  
28 élèves [84; 85]. En transformant la relation de conseil en une véritable collaboration [86],  
29 cette formation permettrait d'accompagner les T dans la construction avec les EF d'un  
30 « enseignement créatif » (*creative teaching*) assimilable à un cocktail de confiance, de  
31 partage, d'engagement émotionnel, de soutien, de défi, de conseil, de réflexion ou encore  
32 d'évaluation [76; 87; 88]. Outre l'optimisation de l'aide à l'activité des EF en classe par  
33 notamment l'explicitation des raisons justifiant la délivrance de tel ou tel conseil [89; 90],  
34 cette formation aiderait d'autre part les T à aborder bon nombre de dimensions du métier



1 d'enseignant encore peu explorées telles que l'identité [91], la diversité et l'équité [92] ou  
 2 encore l'éthique et la morale [93].

#### 4 **VERS UNE UTILITE « EPROUVEE » DE LA SITUATION DE TUTORAT**

5 La participation de la situation traditionnelle de tutorat à la formation professionnelle  
 6 des EF est donc encore aujourd'hui, discutée. En permettant le soutien émotionnel des EF  
 7 [94], leur accompagnement dans leur confrontation avec la « réalité du travail » [16], la  
 8 construction de leur identité d'enseignant [95; 96; 97], l'acquisition de connaissances  
 9 professionnelles [42 ; 98; 99; 100; 101] ou encore le développement de leur pratique réflexive  
 10 [36; 39], elle apparaît comme une composante essentielle de la formation. Cependant, son  
 11 impact sur la formation, sans être complètement réfuté, est discuté. Ainsi le manque  
 12 d'objectivité des T [57 ; 102], leur difficulté à extraire la formation de l'urgence des  
 13 difficultés rencontrées afin de l'inscrire dans la durée [64] ou encore leur appropriation de la  
 14 réflexion menée avec les EF [60] ayant plus ou moins volontairement adopté une posture  
 15 prescriptive (*tell me show me*) [66] invitent à relativiser la participation possible de la  
 16 situation traditionnelle de tutorat à la formation des EF. Ce constat est d'autant plus  
 17 significatif que les T, tout comme les EF et les superviseurs universitaires (SU), rencontrent  
 18 plus globalement des difficultés pour s'inscrire de façon cohérente dans les dispositifs de  
 19 formation par alternance marqués d'une « association manquée » (*loose coupling*) [103] entre  
 20 les « deux mondes largement séparés » [65] que sont l'université et l'établissement scolaire  
 21 [104].

22 Pour répondre à ces critiques, de nombreuses études notent la nécessité de renouveler  
 23 le modèle traditionnel de tutorat en insistant notamment sur l'importance de la mise en œuvre  
 24 d'une « communauté hautement interactive » (*highly interactive learning community*) [9] ou  
 25 d'un « modèle collaboratif du tutorat » (*collaborative mentoring model*) [5] entre les EF, les T  
 26 et les SU. Il apparaît, en effet, fondamental d'impliquer ces différents acteurs dans un  
 27 processus de « supervision co-constructive » [9], c'est à dire dans une véritable collaboration  
 28 [57 ; 104; 105]. Cette modalité de relation est intéressante en ce sens qu'elle offre la  
 29 possibilité aux T et aux SU, d'une part, d'associer leurs compétences [106], de négocier le  
 30 travail à mener communément à partir de leurs préoccupations, de leurs attentes et de leurs  
 31 possibilités [9 ; 18] et, d'autre part, de se développer professionnellement [107; 108] en  
 32 s'engageant pleinement, tant lors des temps de pratique réflexive [10] que des temps de  
 33 pratique professionnelle [109]. Outre la structure du modèle de tutorat adopté par tel ou tel  
 34 programme de formation des enseignants, c'est donc bien davantage le processus de

1 collaboration qu'il est susceptible de favoriser entre les différents acteurs qui est ici noté  
 2 comme premier. La situation de tutorat apparaît, en effet, d'autant plus formatrice pour les EF  
 3 qu'elle les place dans une collaboration avec les T, les SU voire leurs pairs [41]. En  
 4 permettant un engagement des différents acteurs comme « co-penseurs » (*co-thinkers*) [41],  
 5 mais aussi un apprentissage en contexte [110], une focalisation sur l'enseignement et pas  
 6 seulement sa planification [110], ou encore le développement de lignes de pensée productives  
 7 centrées sur l'activité des élèves et pas seulement sur celle de l'enseignant [41], la situation  
 8 collaborative de tutorat permet finalement de mieux faire accéder au métier tout en  
 9 encourageant l'expression personnelle de chacun.

10 Trois orientations principales sont proposées pour aménager la situation traditionnelle  
 11 de tutorat. Elles visent à renforcer (i) la collaboration au sein de chaque dyade constituée d'un  
 12 EF et d'un T, (ii) la collaboration de différents EF avec un même T, voire plus largement (iii)  
 13 à instituer une véritable culture de collaboration entre les EF, les T mais aussi les autres  
 14 acteurs impliqués dans l'école pensée alors comme une « communauté d'apprentissage  
 15 professionnel » (*professional learning communitie*) (pour une revue, cf. [6]).

#### 16 **Renforcer la collaboration au sein de la dyade EF - T**

17 De nombreux programmes de formation sont centrés sur une optimisation de la  
 18 relation dyadique entre les EF et les T. Des aménagements instituant le « *co-mentoring* »  
 19 [111], le « *collaborative co-mentoring* » [112], le « *synergistic co-mentoring* » [113], le « *co-*  
 20 *teaching* » [110; 114], le « *collaborative mentoring* » [115; 116], l'« *effective mentoring* »  
 21 [91] ou encore le « *coaching mentoring* » [117] sont ainsi proposés pour aider les EF et les T  
 22 à dépasser la relation de formation institutionnellement établie et construire un « tutorat  
 23 mutuel » (*mutual mentoring*) [57]. En s'inscrivant dans une relation de collaboration [111],  
 24 les EF et les T créent un « espace créatif et démocratique » au cœur duquel la confiance, le  
 25 partage, l'entraide [118] et une réelle volonté de comprendre l'autre [119] sont les maîtres  
 26 mots. En s'appuyant sur cette égalité dans leurs relations [18], ils tendent progressivement à  
 27 construire et à s'investir dans « un voyage partagé dans le monde réel de l'enseignement »  
 28 [37].

29 Tel que le précise Feiman Nemser [41], en décrivant sous forme d'étude de cas le  
 30 travail de Peter Frazer, un T expérimenté, huit principes fondamentaux sont à respecter afin  
 31 que la situation de « *collaborative mentoring* » ait, quel que soit le modèle adopté, de  
 32 véritables retombées sur la formation des EF. Le rôle du T doit avant tout être clairement  
 33 défini afin qu'il puisse aider l'EF à accéder au métier d'enseignant tout en encourageant son  
 34 expression personnelle. Il est d'autre part de sa responsabilité de trouver des pistes de

1 formation en cherchant à se positionner avec l'EF comme des « enseignants chercheurs  
 2 coopérant ». Il doit ensuite, à partir des situations observées et/ou vécues sur le terrain  
 3 circonscrire et signifier les problèmes clés rencontrés par l'EF tout en lui indiquant des  
 4 repères de progression. Il doit aussi chercher à apprécier le point de vue de l'EF en engageant  
 5 des « consultations productives » afin de faire vivre une pensée collective. Il doit faire vivre  
 6 une conversation neutre en centrant les échanges sur l'activité des élèves au regard de celle  
 7 menée par l'EF ou encore chercher à alimenter l'appropriation des connaissances théoriques  
 8 par l'EF en les reliant à des exemples puisés dans la pratique. Il est aussi attendu de lui qu'il  
 9 livre ses propres façons d'enseigner, notamment sous forme d'exemples démontrés, afin que  
 10 l'EF puisse s'appuyer sur eux pour s'approprier le métier. Enfin, il doit aussi parvenir à  
 11 constamment alimenter l'enthousiasme de l'EF pour le métier d'enseignant.

12 Les retombées de la mise en oeuvre de situations de tutorat plus collaboratives sur la  
 13 formation des EF sont nombreuses. Epaulés par les T, les EF s'impliquent davantage tant lors  
 14 de leur pratique professionnelle en prenant plus de risques [57] que lors des entretiens post-  
 15 leçon au cours desquels les demandes effectives d'aide sont rendues possibles [110]. Plus  
 16 précisément, les multiples possibilités de travail collectif tel que par exemple le co-  
 17 enseignement [110 ; 120] ou les observations réciproques [85], tendent à créer un climat  
 18 favorable de formation [116] caractérisé notamment par une aide des T adaptée aux besoins  
 19 des EF. Tout en les soutenant moralement [18] tels de vrais « *supporters* » [91], les T  
 20 construisent en effet, en collaboration avec les EF, des objets de réflexion directement  
 21 dépendants des difficultés observées et/ou vécues lors de la leçon [10; 121] et participent à  
 22 leur construction professionnelle [18; 107; 115]. Outre les retombées sur la formation des EF,  
 23 certaines études notent l'impact de ce type de situation de tutorat sur le développement  
 24 professionnel des T. En acceptant de se créer des opportunités de formation en étant ouverts  
 25 aux remarques et autres propositions des EF, les T tombent dans une sorte d'excitation  
 26 intellectuelle qui alimente une introspection critique [122], renouvelant leur façon de penser et  
 27 de faire le métier [10; 57; 68; 108; 109]. C'est donc finalement « apprendre à enseigner à  
 28 enseigner » (*learning about teaching about teaching*) qu'offre la situation de collaborative  
 29 mentoring [60].

### 30 **Renforcer la collaboration entre différents EF et un même T**

31 Un certain nombre de programmes de formation visent une optimisation de la relation  
 32 entre différents EF et un T. Des aménagements instituant le « *peer teaching* » [123; 124; 125],  
 33 le « *peer mentoring* » [62 ; 126], le « *peer coaching* » [127], le « *collaborative learning* »  
 34 [128] ou le « *collaborative peer learning* » [129] sont ainsi proposés.

1 Le point commun à ces différents programmes est de chercher à transposer au sein de  
 2 la formation des EF les « méthodes d'apprentissage coopératif » (*cooperative learning*  
 3 *method*) [130] définies comme « l'usage de petits groupes de formation dans lesquels  
 4 plusieurs élèves travaillent ensemble en vue de maximiser leur apprentissage et celui des  
 5 autres » [128, p.87]. En plus de l'aide traditionnelle trouvée dans leurs « interactions  
 6 verticales » avec les T, les EF s'enrichissent, en effet, au cours « d'interactions horizontales »  
 7 menées avec leurs pairs (Hatano & Inagaki, 1994 cité par [131]) considérés comme des  
 8 « partenaires critiques issus du groupe de pairs » [36]. Plus précisément, ces programmes  
 9 s'appuient sur le postulat selon lequel une collaboration entre différents EF aidés par un T  
 10 permet de mieux comprendre leur propre enseignement [36 ; 132]. En travaillant ensemble à  
 11 partir de préoccupations partagées, les EF peuvent en effet plus facilement s'entraider et se  
 12 soutenir mutuellement comme de véritables « partenaires dans un mariage » (*partners in a*  
 13 *marriage*) [133] tant lors de leur « réflexion professionnelle collaborative » [134] de leurs  
 14 « conversations entre pairs » sur la pratique professionnelle [124], que pendant cette dernière  
 15 [123; 128].

16 Malgré le constat de certaines limites, comme par exemple une implication  
 17 superficielle des EF dans le travail réflexif lorsque ce dernier n'est que peu relatif à leurs  
 18 propres préoccupations et attentes [36] ou encore l'appropriation de connaissances différentes  
 19 selon les rôles tenus dans le collectif [127], les intérêts de ce type d'aménagement de la  
 20 situation de tutorat sont multiples. Les premiers sont relatifs au développement de la pratique  
 21 réflexive des EF. Ces derniers s'entraident en effet davantage pour parvenir à problématiser  
 22 les situations de classe vécues et/ou observées et envisager des actions à mener pour y  
 23 répondre [124; 135]. Pour y parvenir, ils se positionnent comme de véritables chercheurs  
 24 [136] au sein d'un « groupe d'enquête collaborative » [137]. En ce sens, ils se posent des  
 25 questions précises, persistent dans la recherche de solutions envisageables et partagent des  
 26 conseils détaillés et situés qu'ils tentent ensuite d'appliquer consciencieusement [129]. En  
 27 parallèle avec le développement de leur pratique réflexive [138], l'activité professionnelle de  
 28 classe des EF est aussi optimisée. Par la combinaison des forces qu'il autorise, le travail  
 29 collaboratif des EF en classe facilite en effet la construction d'un environnement beaucoup  
 30 plus éducatif tant pour eux [36] que pour leurs élèves [62 ; 123]. Moins passifs et assistés  
 31 dans leurs interactions avec les T [123; 130], les EF s'impliquent davantage en classe en  
 32 s'autorisant plus de prises de risque et de pratiques innovantes auprès de leurs élèves [62] en  
 33 s'appuyant sur la présence rassurante de leurs pairs [133]. Cet accroissement de leur  
 34 investissement a pour conséquence une optimisation de leur capacité à gérer au quotidien

1 dans leur classe la délicate articulation des buts académiques poursuivis et des contraintes  
 2 sociales rencontrées *in situ* [128]. Plus précisément, les EF parviennent progressivement à  
 3 construire des connaissances professionnelles adaptées [124 ; 127] leurs permettant de choisir  
 4 avec pertinence les contenus à enseigner tout en parvenant à gérer les différents  
 5 comportements d'élèves et la sécurité dans la classe [62]. Enfin, certaines études notent  
 6 qu'au-delà de l'optimisation de leur réflexion ou de leurs actions professionnelles, les  
 7 dispositifs de formation valorisant la relation entre différents EF et T participent à la  
 8 construction de leur identité professionnelle [44].

### 9 **Renforcer la collaboration entre les différents acteurs impliqués dans l'école**

10 Un certain nombre de recherches pointent toutefois l'insuffisance des seuls  
 11 aménagements permettant de renforcer la collaboration soit au sein de chaque dyade entre un  
 12 EF et son T, soit entre différents EF avec un même T [16;139; 140]. Pour améliorer ce point,  
 13 les auteurs mettent en avant la nécessité d'instituer une culture de collaboration entre les  
 14 différents acteurs impliqués dans les établissements scolaires pensés alors comme une  
 15 « communauté professionnelle d'apprentissage » (*professional learning community*) [6 ; 106;  
 16 141;142], une « communauté d'enseignants professionnels » (*teachers' professional*  
 17 *community*) [143; 144], une « communauté d'apprentissage » (*community of learners*) [112;  
 18 145], un « environnement d'apprentissage » (*learning environment*) [146] ou encore un  
 19 « environnement stimulant » (*supportive environment*) [147].

20 D'un point de vue général, l'idée est ici de considérer les établissements scolaires  
 21 comme des « communautés de pratiques » [7; 8 ; 148] support au développement  
 22 professionnel des enseignants et à l'apprentissage des élèves [6 ; 149; 150]. Dans la plupart  
 23 des pays occidentaux, les restructurations successives du contrôle institutionnel des  
 24 établissements ont en effet progressivement abouti à une plus grande autonomie de ces  
 25 derniers [141; 142; 151; 152; 153]. Parmi l'ensemble des nouvelles responsabilités qui leur  
 26 sont allouées celle relative à la formation en situation des enseignants s'est accrue [154]. Les  
 27 établissements se sont donc organisés pour accompagner ce développement professionnel  
 28 [155] en initiant, encourageant et renforçant une véritable « culture de collaboration » [107]  
 29 entre leurs différents acteurs: enseignants expérimentés et novices, élèves, personnels  
 30 administratifs et médico-sociaux, intervenants extérieurs et parents.

31 Bien pensé et mené, cet aménagement permet d'inscrire l'ensemble des acteurs de  
 32 l'établissement, et plus particulièrement les enseignants, dans une « communauté  
 33 d'apprentissage » [145] où le développement professionnel de chacun est stimulé et supporté  
 34 [154 ; 156]. La collaboration et la collégialité entre les enseignants favorisent en effet la co-

1 construction d'environnements d'apprentissage au sein desquels est encouragé l'engagement  
2 envers soi, les autres et plus largement l'ensemble de la communauté éducative [107; 157].  
3 Dans ces établissements pensés comme des « organisations apprenantes » [158], les  
4 enseignants développent finalement leurs connaissances, leurs habiletés et leurs dispositions  
5 tout en œuvrant pour la construction d'une communauté professionnelle partagée aboutissant  
6 *in fine* au renforcement de la cohérence d'ensemble des enseignements dispensés aux élèves  
7 [155].

8 Certaines études notent plus précisément les intérêts d'une plus grande collégialité et  
9 collaboration au sein des établissements pour la formation des EF [91; 139; 159]. La  
10 construction d'un environnement favorisant l'apprentissage [146] au sein de l'établissement  
11 leur offre en effet des opportunités d'apprentissage [160] en leur autorisant notamment une  
12 certaine prise de risque dans leurs façons d'enseigner et en alimentant leur pratique réflexive  
13 [139]. Ce type d'environnement permet aux EF d'adapter plus facilement leurs attentes  
14 professionnelles aux réalités du contexte scolaire, d'avoir plus facilement accès aux  
15 conséquences de leurs actions, d'être plus efficaces dans la mise en œuvre des stratégies  
16 permettant de gérer les comportements d'élèves ou d'entrer avec plus de facilité dans la  
17 culture sociale et politique de leur établissement [16; 23]. La dimension collective de l'action  
18 éducative au sein de ce type d'établissement permet d'autre part une diversification de la  
19 formation professionnelle des EF. Elle les confronte, en effet, nécessairement à une grande  
20 multiplicité de pratiques enseignantes et favorise leur développement professionnel [161;  
21 162].

22 Quelques études émettent toutefois des réserves quant au développement professionnel  
23 des enseignants expérimentés et/ou en formation investis dans des établissements prônant une  
24 culture de collaboration. Cette dernière est, en effet, encore peu commune et développée dans  
25 l'organisation réelle des établissements [154; 163; 164]. Le manque de temps au quotidien  
26 pour s'engager dans des projets collectifs et/ou de ressources notamment budgétaires pour les  
27 concrétiser avec les élèves, nourrit ainsi à terme une certaine « désillusion » [107; 165]. Le  
28 travail collaboratif est d'autre part émaillé par des « luttes de pouvoirs » limitant les  
29 opportunités d'interaction et d'entraide entre les différentes catégories d'acteurs tels que par  
30 exemple les enseignants et le personnel scolaire péri éducatif [166], voire le personnel de  
31 direction [160; 167]. Enfin, le travail collaboratif peut être associé pour certains enseignants  
32 non pas à une source de développement professionnel mais à une contrainte notamment  
33 lorsqu'il tend à réduire leur autonomie dans leur travail au quotidien avec leurs élèves [168].  
34

## 1 **ASSEOIR L'UTILITE DE LA SITUATION DE TUTORAT**

### 2 **Améliorer le tutorat implique de concevoir l'alternance...**

3 De nombreux auteurs notent le caractère nécessaire mais insuffisant du seul  
4 aménagement de la pratique de tutorat pour accroître l'efficacité de la formation  
5 professionnelle initiale des enseignants [169; 170]. Pour la plupart d'entre eux, il convient en  
6 effet de penser ce dispositif tout en interrogeant la problématique plus large de l'alternance  
7 entre d'une part les temps de formation menés à l'université et d'autre part les temps de  
8 pratique et/ou de formation professionnelle (dont la situation de tutorat) réalisés dans les  
9 établissements scolaires (voir par exemple pour une revue générale [171 ou 172]. Ceci  
10 implique de conceptualiser non pas le tutorat mais la situation de tutorat, c'est à dire une  
11 activité située dans un contexte particulier, conçu pour être formatif : l'alternance.

12 En apparence, les programmes de formation proposés aux EF prennent en effet appui  
13 sur une alternance effective entre l'université (ou le centre de formation) et les établissements  
14 scolaires. Cependant, une analyse détaillée du contenu et des retombées de ces programmes  
15 laisse apparaître une « cassure » entre d'une part le programme de formation des enseignants  
16 élaboré et mis en œuvre à l'université et d'autre part « l'organisation des savoirs dans les  
17 écoles » [173; 174]. Ainsi, même si l'optimisation de l'alternance entre les différentes  
18 temporalités de la formation est relevée comme une nécessité [175; 176; 177; 178], les  
19 programmes de formation sont encore largement vécus par les EF comme une « collection de  
20 cours pour la plupart sans relations » [179]. Tel que le précisait déjà Ben-Peretz (1995, p.546)  
21 [180], ces programmes s'appuient encore le plus souvent sur une « vision fragmentée des  
22 savoirs entre les cours et les expériences de terrain » et placent finalement les EF dans  
23 l'incapacité de tisser des liens entre les apports théoriques délivrés à l'université et les  
24 expériences pratiques vécues en établissements scolaires [179; 181; 182; 183]. Une des  
25 raisons la plus souvent avancée pour interpréter ce constat est relative à la nature du  
26 partenariat entre l'université et les établissements scolaires d'accueil des EF.  
27 Institutionnellement pré-établi et contraint [184], il est dépendant de contingences locales  
28 [104; 185; 186]. Le plus souvent informel, construit dans le temps à partir de la bonne volonté  
29 des différents partenaires impliqués dans la formation [104], il laisse finalement libre cours à  
30 une multiplicité de pratiques de formation notamment dans les établissements scolaires. Ainsi,  
31 même si ceux-ci ne sont pas structurellement adaptés au travail de formation des EF [164], ils  
32 proposent de plus en plus régulièrement leurs propres aménagements et contenus de formation  
33 sans en référer aux universités avec lesquelles ils devraient collaborer [185]. Cette dispersion  
34 de la formation dans différents lieux porteurs de cultures différentes [186] aboutit souvent à

1 une forme de « collusion » entre rôles et responsabilités de chacun des acteurs, source de  
2 déstabilisation chez les EF [187]. Selon les contextes, ces derniers finissent en effet par  
3 entretenir un rapport quasi-exclusif de formation soit avec les T et/ou avec les autres  
4 formateurs potentiels de leur établissement scolaire [188] soit avec les SU de l'université  
5 [167].

6 Face à ce constat, de nombreux auteurs pointent la nécessité de proposer un modèle  
7 alternatif [189] afin de « redéfinir le partenariat école - université » [190]. L'hypothèse est  
8 que l'optimisation de la formation nécessite la mise en place d'une « nouvelle forme  
9 d'apprentissage professionnel » telle que SU et T travaillent de paire dans un groupe facilitant  
10 le partenariat [5] afin d'étayer en continu le développement professionnel des EF. La  
11 conséquence première d'un tel aménagement de la formation est un renforcement effectif de  
12 la collaboration entre les différents formateurs [57; 109; 191], mais son initiation et sa mise  
13 en œuvre restent coûteuses et problématiques [5 ; 183]. Il s'agit d'un déplacement du « centre  
14 de gravité de la formation des enseignants » [186] opéré en faisant tomber les barrières  
15 traditionnellement érigées par chacune des institutions [186 ; 192; 193; 194] afin d'aboutir à  
16 la construction d'une « communauté d'apprentissage à l'intérieur de la communauté de  
17 pratique » [7]. Tel que le développe Wenger [8] dans son texte introduisant le concept de  
18 « communauté de pratique », trois intérêts principaux ressortent d'une telle construction en  
19 termes de formation professionnelle.

20 Le premier est relatif à la nature de « l'engagement » des acteurs dans la formation.  
21 Les relations entre les EF, T et SU ne répondent plus alors seulement en effet à une logique  
22 descendante depuis l'université vers les établissements [187] au sein desquels les T et les EF  
23 ne parviennent que partiellement à saisir ce qui est attendu d'eux [104]. L'engagement de  
24 chacun des acteurs répond davantage à des processus de négociation de significations [7]  
25 rendant possibles apprentissage et développement professionnels.

26 Nommé « imagination », le deuxième intérêt est directement relatif aux possibilités  
27 offertes quant aux mises en relation entre les composantes dites « théorique » et « pratique »  
28 de la formation. Penser la formation des EF en termes de « communauté d'apprentissage »  
29 implique en effet que les formateurs portent un regard nouveau sur la théorie. Cette dernière  
30 ne peut plus seulement être associée à un moyen permettant hors contexte professionnel  
31 d'assister les EF dans la construction de leurs compétences professionnelles. Elle est aussi et  
32 surtout à considérer comme une éducation à la complexité de la pratique de classe effective  
33 [195]. Les propositions des auteurs pour parvenir à cette fin sont nombreuses. Qu'elles  
34 s'attardent sur « les cognitions interactives » entre les EF, les T et les SU [174], sur « le



1 travail clinique de supervision intensif et extensif qui relie théorie et pratique » [179] ou  
 2 encore sur « la cognition située dans laquelle il est assumé que l'apprentissage est incorporé  
 3 dans les activités quotidiennes » [154], elles répondent toutes au principe commun d'un  
 4 rapprochement des temps de réflexion et d'apports théoriques au vécu professionnel des EF  
 5 [183; 196].

6 Nommé « alignement », le dernier intérêt est relatif à la possible constitution d'une  
 7 « communauté d'apprentissage à l'intérieur de la communauté de pratique » [7]. L'idée  
 8 défendue est alors de tendre vers « la coordination de l'énergie et de l'activité pour contribuer  
 9 à des entreprises plus vastes » ([8] cité par [7]). Dit autrement, l'atténuation d'une distribution  
 10 stricte et le plus souvent exclusivement administrative des responsabilités accompagnée d'une  
 11 collaboration plus effective dans le travail réalisé sur chacun des objets de formation, permet  
 12 la constitution et la mise en œuvre au quotidien d'un projet de formation effectivement  
 13 partagé et porté par les EF, T et SU [183; 190; 191].

14 Même si quelques études récentes constatent un manque d'évidences empiriques quant  
 15 aux conséquences de tels aménagements sur la formation des EF [174], notamment pour des  
 16 raisons méthodologiques [197; 198], certains résultats probants peuvent toutefois être mis en  
 17 avant. Ils étayent pour la plupart, le point de vue de Zeichner [199] selon lequel une  
 18 optimisation de l'alternance entre les temps de formation à l'université et les temps de  
 19 pratique et/ou de formation dans les établissements scolaires aboutit nécessairement à la  
 20 création d'un environnement de formation plus « *collaboratif* » [5] et « *interactif* » [9] où les  
 21 EF, les T, les SU [108; 190; 200] et les élèves [174] se développent professionnellement ou  
 22 scolairement. En permettant à chacun d'entre eux de négocier le travail à accomplir à partir de  
 23 ses propres préoccupations, attentes et possibilités [18; 201], ce type d'environnement  
 24 valorise, en effet, l'implication dans une « communauté de pratique réflexive » [134; 183 ;  
 25 202] nourrie par les controverses et divergences entre points de vue professionnels [135].  
 26 Outre le travail en collaboration lors des rencontres, chacun des formateurs cherche dans ce  
 27 type d'environnement de formation à faire le lien entre les différents temps de formation et les  
 28 temps de pratique professionnelle [203]. Ainsi, par exemple, alors que les T mènent un travail  
 29 de contextualisation des connaissances délivrées à l'université [73], les SU cherchent à  
 30 intégrer les expériences professionnelles vécues par les EF dans leurs apports théoriques  
 31 [204]. Qualifiable de « sain et stimulant » [199], ce type d'environnement permet, de plus,  
 32 d'accroître la confiance, le partage et l'entraide entre les différents acteurs [118]. Épaulés par  
 33 les T mais aussi les SU, les EF ont une pratique professionnelle plus risquée [109] en  
 34 s'autorisant davantage de prises d'initiatives [123] à partir des différents apports théoriques

1 reçus à l'Université [167]. Outre la diversité des expériences ainsi vécues, les EF sont aussi  
 2 amenés à exploiter ces expériences comme objets de réflexion lors des échanges de formation  
 3 consécutifs [26; 114; 121; 196; 205] afin d'étayer la construction d'une pensée  
 4 professionnelle complexe [73], de leurs connaissances et compétences professionnelles [174;  
 5 206; 207; 208) et, *in fine*, de leur identité [196].

## 6 **Des pistes pour optimiser l'alternance**

7 Si les initiatives locales pour optimiser la formation par alternance sont multiples, les  
 8 pistes explorées de façon systématique restent à ce jour, assez peu nombreuses, notamment en  
 9 Europe. La principale est celle des « Ecoles de développement professionnel » (*Professional*  
 10 *Development Schools*) (PDS) conçues et mises en place en Amérique du Nord à partir du  
 11 second rapport du consortium universitaire du Holmes Group [209] préconisant une  
 12 restructuration de la formation des enseignants afin de promouvoir la profession [27]. La  
 13 finalité de ce « *PDS movement* » [209; 210; 211] était initialement de rendre possible une  
 14 collaboration organique entre plusieurs établissements d'un même ou de différents districts  
 15 scolaires et une ou plusieurs universités, et de créer une nouvelle institution pensée comme  
 16 une organisation apprenante [212; 213]. Le nombre de PDS s'est dans les premières années  
 17 rapidement accru (100 en 1994, plus de 1000 en 1998 implantées dans 47 états des Etats-  
 18 Unis) [214], tout en conservant inchangée la visée initiale d'amélioration de la formation des  
 19 EF en prenant en compte leur développement professionnel au sein d'une  
 20 « communauté digne de confiance » [27; 213 ; 215], un accompagnement de la formation  
 21 professionnelle continue des enseignants en poste [216] et un accroissement de la qualité de  
 22 l'enseignement pour tous les publics scolaires par l'application des réformes éducatives [217].

23 La mise en place des PDS a contribué à l'aménagement de leurs situations  
 24 d'enseignement et à l'accroissement de l'attention portée à leur sélection et à leur affectation  
 25 dans des classes adaptées [218], à limiter les obstacles potentiels à leurs apprentissages, à  
 26 améliorer l'adéquation de leur pratique au public concerné et aux méthodes d'enseignement  
 27 adoptées dans l'établissement d'accueil [219] et enfin à faciliter leur travail au sein des  
 28 équipes éducatives [214 pour une revue; 216 ou 220]. Par ailleurs, elle a contribué à la  
 29 formation reçue par les EF: contrairement aux plans de formation traditionnels, cette  
 30 formation est en effet assurée conjointement par les différents formateurs. Par exemple, les  
 31 enseignements dits « théoriques » sont proposés communément par les « *professors and*  
 32 *experienced teachers*» (soit SU et T) en établissement scolaire ou à l'université et se placent  
 33 toujours dans une perspective d'exploitation par les EF en situation de pratique  
 34 professionnelle [27]. Réciproquement, les activités de supervision et de conseil sont conduites

1 par des T et des SU impliqués quasi quotidiennement dans l'établissement [221]. La  
2 multiplication des moments d'échange et surtout leur inscription dans une histoire collective  
3 de formation permettent un suivi de l'activité de formation et/ou d'enseignement des EF par  
4 un collectif de formateurs [222], et plus largement, le positionnement des différents acteurs  
5 comme des « enquêteurs » [27; 147; 223], des praticiens réflexifs [10], des « générateurs de  
6 connaissance » [224], ou des « co-apprenants, chercheurs et réformateurs » [217].

7 Des études notent plus particulièrement que les PDS invitent les T à s'investir dans de  
8 nouveaux rôles et tâches inhérents aux situations de conseil [225] dans lesquelles ils sont  
9 appelés à s'impliquer. Leur formation continue sur leur « lieu de travail » [216] réalisée par  
10 les SU est d'ailleurs l'un des fondements des PDS [209]. Ancrée sur les postulats de  
11 « l'approche de l'enseignant enquêteur » (*teacher inquiry movement*) [226], la finalité de  
12 cette formation est de placer ces enseignants chevronnés dans un processus volontaire  
13 d'apprentissage [224] enrichi d'un étayage collectif, scientifique et systématique de leur  
14 travail quotidien d'enseignant et de leur activité de formateur [216 ; 221]

15 Certaines études discutent néanmoins l'impact des PDS sur l'optimisation de la  
16 formation des EF [219; 220; 227; 228]. Soumise à des critiques relatives notamment au coût  
17 et à l'impact réel des PDS, l'idée initiale selon laquelle ces dernières pourraient alimenter des  
18 changements durables en éducation et en formation est cependant largement débattue [179 ;  
19 229]. Parmi ces critiques, celle relative à la gouvernance des PDS est particulièrement  
20 relayée. La volonté initialement affichée d'une prise de décisions conjointe et partagée entre  
21 les différents acteurs est en effet régulièrement contrariée par les résistances de chacune des  
22 institutions (université et établissement scolaire) à partager les responsabilités qui leur sont  
23 traditionnellement attribuées [112; 229; 230]. Cette difficulté est d'autant plus marquée qu'il  
24 existe une barrière culturelle entre les universités et les établissements scolaires ne pouvant  
25 s'estomper qu'avec le temps [112; 213 ; 231]. Plusieurs études soulignent le rôle déterminant  
26 tenu par « certaines personnes clefs » [211] telles que les cadres administratifs, les  
27 enseignants [213; 229; 232] ou les collectifs pluri-catégoriels [223 ; 225] impliqués dans des  
28 « équipes managériales » [198 ; 216] en charge d'instaurer une vision commune [233] propice  
29 à la coordination du partenariat, de développer et de redéfinir les objectifs communs [216] et  
30 d'établir une communication efficace entre les membres de chaque PDS [211]. Outre les  
31 difficultés relatives à la mise en œuvre d'une gouvernance partagée, certaines études notent  
32 aussi la forte prégnance des contingences locales économiques [211 ; 234], politiques [27;  
33 223] et sociales [229; 230] sur l'efficacité des PDS.

1 En parallèle avec la mise en place des PDS, d'autres programmes innovants de  
 2 développement professionnel sont utilisés pour optimiser la formation par alternance et par-là  
 3 même la situation de tutorat [235]. Ceux-ci concernent la construction et l'exploitation  
 4 d'outils valorisant les technologies de l'information et de la communication [236; 237; 238;  
 5 239] tels que par exemple le portfolio [240; 241; 242; 243], « l'écriture interactive de  
 6 journaux » (*the interactive journal writing*) [244; 245], « les journaux réflexifs » (*the*  
 7 *reflective journal*) [246; 247], les vidéos de classe [248; 249], la vidéoscopie [250], la  
 8 vidéocommunication [251] ou encore le conseil en ligne [252; 253].

9 Parmi ces innovations, l'approche de la formation des enseignants qualifiée de « basée  
 10 sur la recherche » (*research based approach in teacher education*) [254] est la plus  
 11 conséquente. Qu'ils soient proposés sous la forme de recherche-action [255; 256], de  
 12 recherche collaborative en partenariat (*collaborative research partnership*) [257] ou de  
 13 recherche coopérative [258], les programmes de formation ont alors pour finalité le travail  
 14 collaboratif des différents acteurs autour d'objets de recherche partagés. Il est au passage  
 15 intéressant de noter que cet élan visant à placer les « enseignants comme chercheurs »  
 16 (*teachers as researchers*) [223 ; 259; 260; 261] a été d'autant plus significatif lors de ces  
 17 vingt dernières années qu'il a provoqué dans le monde de la recherche en éducation une  
 18 bascule depuis des recherches sur les enseignants vers des recherches par les enseignants.

19 Lorsque ces programmes de recherche - action, ou plus largement de « recherche –  
 20 formation – terrain professionnel » [262], réunissent les conditions minimales à leur réussite,  
 21 c'est-à-dire un ancrage dans le plan de formation des EF [263], une réalisation au sein de  
 22 l'établissement scolaire [235] et une articulation avérée aux problématiques d'enseignement  
 23 [257; 264], alors leurs effets sur les EF, T et SU sont notables. Le principal est un  
 24 renforcement de la collaboration [65; 257; 265] notamment par la constitution de réseaux  
 25 collaboratifs [266] entre les acteurs de la triade. Les autres retombées notables sont le  
 26 développement de la réflexion sur la pratique effective de classe [60; 65; 109; 224; 267]  
 27 l'augmentation de la construction des connaissances professionnelles [257; 266; 268], la  
 28 facilitation de l'utilisation des apports théoriques [206; 254] et la clarification des statuts et  
 29 des responsabilités de chacun [109; 269]. Certaines limites sont aussi relevées. La principale  
 30 est relative au décalage entre les cultures propres à l'université et aux établissements scolaires  
 31 [270]: d'un côté, les SU ayant l'obligation de produire des recherches de qualité répondant  
 32 aux standards de la communauté scientifique [271], sont en difficulté pour se saisir d'objets  
 33 de recherche aussi complexes que l'enseignement ou l'apprentissage [272]; de l'autre, les T et  
 34 les EF débordés par les préoccupations du quotidien [109; 256] ne participent qu'assez peu à

1 l'activité de recherche [273; 274]. Finalement, c'est pour certains auteurs dans un équilibre  
2 précaire entre « rêve et réalité » [275] que se réalisent bon nombre de ces programmes de  
3 recherche – action.

4

## 5 **CONCLUSION: LA NECESSITE DE FORMATION DES TUTEURS**

6 Il serait malheureusement aisé de paraphraser la plupart des constats et propositions  
7 que nous avons faits en guise de conclusion de notre précédente publication. Même si nous  
8 nous sommes ici davantage attardés sur la richesse des dispositifs mis en œuvre pour  
9 optimiser la situation de tutorat et améliorer la formation des EF, il n'en reste pas moins que  
10 toutes ces innovations n'ont d'utilité et d'efficacité que si les acteurs eux-mêmes, et plus  
11 particulièrement les formateurs, parviennent à se les approprier et à en tirer bénéfice. En ce  
12 sens, le constat qui était alors le nôtre d'une nécessaire amélioration de la formation des T est  
13 encore à ce jour d'actualité. Garante d'une certaine efficacité dans les situations de tutorat  
14 [71; 276; 277; 278; 279], la formation des T reste néanmoins encore facultative et  
15 superficielle dans bon nombre de pays [148 ; 176]. Le plus souvent peu informés et mal  
16 préparés [280; 281], ces derniers se trouvent « égarés dans le transfert » [64] entre leur métier  
17 d'enseignant et celui de formateur [66; 282]. Ils ne parviennent que rarement à s'extraire de  
18 leur statut d'enseignant expérimenté [79; 283] et à répondre à la diversité des rôles qui leur  
19 sont attribués [284]. Ce constat fait dire à certains auteurs qu'il existe « un point aveugle entre  
20 les connaissances sur la formation des enseignants et les pratiques actuelles de nombreux  
21 formateurs » [285].

22 En écho avec ce constat, certains auteurs décrivent les principaux besoins de formation  
23 des T. Ils notent que ces derniers ne peuvent se satisfaire de leur expérience d'enseignant  
24 expérimenté [79] ou d'une rapide actualisation de leurs connaissances scientifiques à  
25 l'université [286]. La formation devrait leur permettre de se construire des compétences de  
26 conseil et de coaching [117 ; 280] afin qu'ils soient plus efficaces auprès des EF lors des  
27 situations d'observation de leur leçon ou lors des entretiens post-observation [277]. Plus  
28 largement, c'est toute une nouvelle génération [283] de T qu'il faudrait former afin qu'ils  
29 soient capables d'articuler théorie et pratique [285], de comprendre les besoins des EF [286],  
30 d'alimenter leur pratique réflexive [287], ou encore de s'engager à leurs côtés dans une  
31 démarche active de recherche de solutions aux problèmes rencontrés [285; 288].

32 Cette recommandation unanime dans la littérature scientifique quant à la nécessité  
33 d'une formation des T interpelle d'autant plus qu'elle se positionne comme à contre courant  
34 des dynamiques institutionnelles actuelles mais aussi des pratiques dans de nombreux pays.

1 Souvent en effet, on remet au goût du jour le principe tant décrié d'un simple « report de  
 2 statut » (*report statut*) assimilant tout bon enseignant à un tuteur efficace [289; 290]. Cette  
 3 politique (également dictée par des considérations économiques) apparaît comme d'autant  
 4 plus paradoxale qu'elle tend à isoler l'activité des T de la formation initiale proprement dite et  
 5 à accentuer la dichotomie entre université et établissements scolaires pourtant considérée  
 6 comme une source majeure de difficulté et d'inefficacité [175; 176; 177]. Or, comme nous  
 7 avons pu le préciser, c'est justement dans le cadre d'un renforcement du lien entre ces deux  
 8 entités que la formation des EF, des T mais aussi des SU devrait être pensée [66; 173; 283;  
 9 291]. Nombreuses sont en effet les études qui soulignent la nécessaire articulation de la  
 10 formation professionnelle de chacun de ces acteurs avec l'instauration d'une communauté  
 11 professionnelle des tuteurs (*professional mentor community*) [70] ou d'un travail d'équipe  
 12 collaboratif [292; 293]. La mise en œuvre de cette collaboration collégiale [66] permettrait en  
 13 effet de rompre l'isolement des T et des SU confrontés au quotidien à la complexité de leur  
 14 activité [13; 294], de mutualiser leurs expériences et leurs ressources [41] et de les faire  
 15 tendre vers un objectif commun: l'optimisation de la formation des EF [35].

16 Ce rapprochement souhaité des établissements scolaires et de l'université permettrait  
 17 une optimisation de la formation des T et notamment: une meilleure explicitation du cahier  
 18 des charges de la formation des EF [70; 279], une analyse de leur pratique à partir de leur  
 19 récits professionnels [71; 295], des apports théoriques extraits de la recherche [296] voire une  
 20 implication dans des travaux de recherche [283 ; 288]. Réciproquement, les besoins de  
 21 formation des SU pourraient être en partie satisfaits par une plus grande collaboration avec les  
 22 T et les EF [297]. Etre en capacité d'interroger le métier dans ses dimensions génériques  
 23 [281], être capable d'interagir avec les T et les EF en démontrant des compétences réflexives  
 24 et organisationnelles [286], de s'impliquer et d'accompagner les T et les EF dans des  
 25 démarches actives de recherche [298], sont autant de compétences qui dépassent le cadre  
 26 d'une seule maîtrise de savoirs disciplinaires [281] et dont la construction pourrait être  
 27 alimentée par la constitution d'un véritable collectif de formation.

28 Cette revue de littérature montre l'enjeu fondamental que représente la situation de  
 29 tutorat, et son optimisation pour la formation initiale des EF. C'est ici le challenge d'un  
 30 positionnement de la formation des EN comme trait d'union entre université et établissements  
 31 scolaires [299; 300], qu'il semble falloir viser afin que les enseignants formés aujourd'hui  
 32 puissent pleinement concourir demain à l'efficacité du système éducatif.

33  
 34  
 35

1 **REFERENCES**

- 2
- 3 [1] Chaliès, S., Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Note de  
4 synthèse. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- 5 [2] Communication (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants dans l'Union*  
6 *européenne*. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement Européens.
- 7 [3] Etienne, R., Perrenoud, P., Altet, M. (Eds.) (Sous presse). *Former des enseignants professionnels à*  
8 *l'université : Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : de Boeck.
- 9 [4] Perrenoud, P., Altet, M., Lessard C., & Paquay, L. (2008) (Eds.). *Conflits de savoirs en formation des*  
10 *enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- 11 [5] Mullen, C. (2000). Constructing co-mentoring partnership: Walkways we must travel. *Theory into Practice*,  
12 39(1), 4-11.
- 13 [6] Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning  
14 communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- 15 [7] Sim, C. (2006). Preparing the professional experiences incorporating preservice teachers as communities of  
16 practice. *Teacher and Teaching Education*, 22(1), 77-83.
- 17 [8] Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 18 [9] Paris, C., Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learner centered teaching and teacher  
19 centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412.
- 20 [10] Weiss, E.M., Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional  
21 development school culture. *Reflective Practice*, 2(2), 125-154.
- 22 [11] Bedin, V., Jorro, A. (2007) (Eds). L'évaluation – conseil en éducation et formation. *Les Dossiers des*  
23 *Sciences de l'Éducation*, 18.
- 24 [12] Kwan, T., Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-*  
25 *Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- 26 [13] Strong, M., Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions  
27 and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47-57.
- 28 [14] Violet, D. (2005). Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation  
29 des maîtres. *Recherche et Formation*, 50, 117-131.
- 30 [15] De Jong, O. (2000). The teacher trainer as researcher: Exploring the initial pedagogical content concerns of  
31 prospective science teachers. *European Journal of Teacher Education*, 23(2), 127-137.
- 32 [16] Hebert, E., Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success.  
33 *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
- 34 [17] Allen, T., Day, R., Lentz, E. (2005). The role of interpersonal comfort in mentoring relationships. *Journal*  
35 *of Career Development*, 31(3), 155-169.
- 36 [18] Awaya A, McEwan H, Heyler D, Linsky S, Lum D., Wakukawa P (2003). Mentoring as a journey.  
37 *Teaching and Teacher Education*, 19, 45-56.
- 38 [19] Ria, L., Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants.  
39 *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- 40 [20] Intrator, S. (2006). Beginning Teachers and the Emotional Drama of the Classroom. *Journal of Teacher*  
41 *Education*, 57(3), 232-239.
- 42 [21] Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming  
43 induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 123-138.
- 44 [22] Blaya, C., Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière : entre nécessité et  
45 faisabilité ? *Recherche et Formation*, 53, 22-34.
- 46 [23] Kelchtermans, G., Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher education. A narrative-biographical study  
47 on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.

- 1 [24] Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher  
2 training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 18-30.
- 3 [25] Pérez Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés  
4 sur la relation tuteur stagiaire. *Recherche et Formation*, 55, 135-150.
- 5 [26] Wood, A. (2005). The importance of principals: site administrator's roles in novice teacher education.  
6 *American Secondary Education*, 29(2/3), 207-219.
- 7 [27] Darling-Hammond, L. (1994) (Ed.). *An essay-review of Professional Development Schools: School for  
8 developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- 9 [28] Scherff, L. (2008). Disavowed the stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5),  
10 1317-1332.
- 11 [29] Siebert, C.J., Clark, A., Kilbridge, A., Peterson, H. (2006). When preservice teachers struggle or fail:  
12 Mentor teachers' perspective. *Education*, 126(3), 409-422.
- 13 [30] Smith, T., Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher  
14 turnover ? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-715.
- 15 [31] Heung-Ling, Y. (2003). Mentoring student-teacher case studies. *Early Child Development and Care*,  
16 173(1), 33-41.
- 17 [32] Trohel, J., Chaliès, S., Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs stagiaires en situation de  
18 conseil pédagogique. *Savoirs*, 5, 121-140.
- 19 [33] Young, J., Bullough, R.V., Draper, R.J., Smith, L.K., Erickson, L.B. (2005). Novice teacher growth and  
20 personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 169-188.
- 21 [34] Darling-Hammond, L. (2001). When conceptions collide: Constructing a community of inquiry for teacher  
22 education in British Columbia. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 7-21.
- 23 [35] Bullough, R.V., Draper, R.J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors and  
24 positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- 25 [36] Parsons, M., Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and  
26 critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116.
- 27 [37] Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching: How veteran learns from  
28 novice. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 204-215.
- 29 [38] Vinatier, I. (2006). La figure du praticien réflexif dans des entretiens de conseil : analyse de la dynamique  
30 interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants. Journées d'études du CNAM,  
31 *Usages sociaux de la notion de compétences : quels savoirs ? Quels individus ?* Paris, mars.
- 32 [39] Ward, J.R., McCotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and  
33 Teacher Education*, 20, 243-257.
- 34 [40] Collins, C. (2004). Envisaging a new education studies major: What are the core educational knowledges to  
35 be addressed in pre-service teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), 227-240.
- 36 [41] Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novice learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher.  
37 *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- 38 [42] Hascher, T., Cocard, Y., Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in  
39 practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.
- 40 [43] Yee Fan Tang, S., Wai Kwan Chow, A. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision  
41 in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066-1085.
- 42 [44] Maclean, R., White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-  
43 service and experienced teachers. *Reflective Practice*, 8(1), 47-60.
- 44 [45] Hermann-Wilmarth, J. (2005). Listening to Anthony. The case of a disruptive preservice teacher. *Journal of  
45 Teacher Education*, 56(5), 471-481.
- 46 [46] Kaminski, E. (2003). Promoting pre-service teacher education students' reflective practice in mathematics.  
47 *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1), 21-32.



- 1 [47] Vanhulle, S. (2005). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In J.  
2 Treignier & B. Daunay (Eds.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (pp. 13-31). Paris :  
3 INRP.
- 4 [48] Fairbanks, C.M., Freedman, D., Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal*  
5 *of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- 6 [49] Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation  
7 initiale ? *Recherche et Formation*, 46, 20-31.
- 8 [50] Cheong, I.P. (2005). Educating pre - service teachers for a sustainable environment. *Asia-Pacific Journal of*  
9 *Teacher Education*, 33(1), 97-110.
- 10 [51] Harrison, J., Lawson, T., Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through  
11 critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-  
12 292.
- 13 [52] Corley, A., Thorne, A. (2005). Reflecting on practice: A partnership approach. *Reflective Practice*, 6(2),  
14 231-237.
- 15 [53] Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*,  
16 47, 105-126.
- 17 [54] Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles  
18 in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186.
- 19 [55] Kohler, F., Henning, J., Usma-Wilches, J. (2008). Preparing preservice teachers to make instructional  
20 decisions: An examination of data from the teacher work sample. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2108-  
21 2117.
- 22 [56] Loughran, J. (2006). A response to "reflecting on the self". *Reflective Practice*, 7(1), 43-53.
- 23 [57] Stanulis, R.N., Russel, D. (2000). Jumping in: Trust and communication in mentoring student teachers.  
24 *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.
- 25 [58] Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., Méard, J.A. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson  
26 conferences and the development of professional activity: Study of a preservice physical education teacher and  
27 her cooperating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.
- 28 [59] Parker-Katz, M., Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching*  
29 *and Teacher Education*, 24(5), 1259-1269.
- 30 [60] Loughran, J., Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193-  
31 203.
- 32 [61] Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective. *Teachers and*  
33 *Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135-148.
- 34 [62] Forbes, C. (2004). Peer mentoring in the development of beginning secondary science teachers: three cases  
35 studies. *Mentoring and Tutoring*, 12(2), 219-239.
- 36 [63] Orland-Barak, L., Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring  
37 conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 379-402.
- 38 [64] Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation. Mentor learning to participate in competing discourses of  
39 practice. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 355-366.
- 40 [65] Beck, C., Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their  
41 role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- 42 [66] Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator  
43 identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- 44 [67] Smagorinsky, P., Cook, L.S., Jackson, A.Y., Fry, P.G. (2004). Tensions in learning to teach:  
45 Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- 46 [68] Clarke, A. (2006). The nature and the substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher*  
47 *Education*, 22, 910-921.
- 48 [69] Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher  
49 tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 889-900.

- 1 [70] Carver, C.L., Katz, D.S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice. What is new teacher  
2 mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449-462.
- 3 [71] Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor  
4 teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514.
- 5 [72] Kyriacou, C., Avramidis, E., Hoie, H., Stephens, P., Hultgren, A. (2007). The development of student  
6 teachers' view on pupils misbehaviour during an initial teacher training programme in England and Norway.  
7 *Journal of Education for Teaching*, 33(3), 293-307.
- 8 [73] Davis, E.A (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: seeing what  
9 matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
- 10 [74] Shoham, E., Penso, S., Shiloah, N. (2003). Novice teachers' reasoning when analysing educational cases.  
11 *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 195-211.
- 12 [75] Tillema, H.H., (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in  
13 practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- 14 [76] Yee Fan Tang, S. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in  
15 the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19, 483-498.
- 16 [77] Franke, A., Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of  
17 mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- 18 [78] Toll, C., Nierstheimer, S., Davis-Lenski, S., Kolloff, P. (2004). Washing our students clean. *Journal of*  
19 *Teacher Education*, 55(2), 164-176.
- 20 [79] Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say?  
21 *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.
- 22 [80] Loughran, J., Brown, J., Doecke, B. (2001). Continuities and discontinuities: The transition from pre-  
23 service to first year teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(1), 7-23.
- 24 [81] Roehrig, A., Bohn, C., Turner, J., Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for  
25 exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684-702.
- 26 [82] Van Huizen, P., Van Oers, B., Wubbels, T. (2005). A vygotskian perspective on teacher education. *Journal*  
27 *of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290.
- 28 [83] Swennen, A., Jorg, T., Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based  
29 and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265-283.
- 30 [84] Edwards, A., Protheroe, L. (2003). Teaching by proxy: Understanding how mentors positioned in  
31 partnership. *Oxford Review of Education*, 30 (2), 117-129.
- 32 [85] Penso, S. (2002). Pedagogical content knowledge: how do student teachers identify and describe the causes  
33 of their pupils' learning difficulties? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 25-37.
- 34 [86] Freese, A.R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and  
35 inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 100-119.
- 36 [87] Grainger, T., Barnes, J., Scoffham, S. (2004). A creative cocktail: Creative teaching in initial teacher  
37 education. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 243-253.
- 38 [88] Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D. (2001). Student teachers eliciting mentors practical knowledge and  
39 comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.
- 40 [89] Lunenberg, M., Korthagen, F. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and*  
41 *Teacher Education*, 19(1), 29-44.
- 42 [90] Meijer, P.C., Zanting, A., Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers'  
43 practical knowledge ? Tools, suggestions and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.
- 44 [91] Rippon, J.H., Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher*  
45 *Education*, 22, 88-99.
- 46 [92] Achinstein, B., Athanases, S. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge  
47 base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21, 843-862.

- 1 [93] Mullen, C. (2001). Disabilities awareness and the pre-service teacher: A blueprint of a mentoring  
2 intervention. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 39-61.
- 3 [94] Clarke, A., Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about  
4 their advisory practices. *Teacher and Teaching Education*, 21, 65-78.
- 5 [95] Durand, M. (2000). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale  
6 des professeurs. In : C. Gohier & C. Alin (Eds.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité*  
7 *professionnelle* (pp.161-180). Paris: L'Harmattan.
- 8 [96] Wang, J., Strong, M., Odell, S.J. (2004). Mentor-novice conversations about teaching: A comparison of two  
9 U.S and two Chinese cases. *Teachers College Record*, 106(4), 775-813.
- 10 [97] Williams, A, Prestage, S., Bedward, J. (2001) Individualism to collaboration: The significance of teacher  
11 culture to the induction of Newly Qualified Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.
- 12 [98] Bertone, S., Méard, J., Euzet, J-P., Ria, L., Durand, M. (2003). Intrapsychic conflict experienced by a  
13 preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and Teacher*  
14 *Education*, 19, 113-125.
- 15 [99] Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., Durand, M (2004). Interactions between preservice and  
16 cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher*  
17 *Education*, 20(8), 765-781.
- 18 [100] Ponte, P., Ax, J., Beijgaard, D., Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge  
19 through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20,  
20 571-588.
- 21 [101] Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D. (2003). Using interviews and concept maps to access mentor  
22 teachers' practical Knowledge. *Higher Education*, 46, 195-214.
- 23 [102] Arredondo, D.E., Rucinski, T. (1998). Using structured interactions in conferences and journals to promote  
24 cognitive development among mentors and mentees. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(4), 300-327.
- 25 [103] Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a Standards-Based Environment: Opportunities and challenges.  
26 *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- 27 [104] Christie, F., Conlon, T., Gemmell, T., Long, A. (2004). Effective partnership? Perceptions of PGCE  
28 student teacher supervision. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 109-123.
- 29 [105] Levin, B., Rock, T. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced  
30 teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 135-149.
- 31 [106] Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in  
32 communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.
- 33 [107] Beattie, M. (2002). Educational Leadership: Modeling, mentoring, making and re-making a learning  
34 community. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3), 199-221.
- 35 [108] Grisham, D., Ferguson, J., Brink, B. (2004). Mentoring the mentors: Student teachers' contributions to the  
36 middle school classroom. *Mentoring and Tutoring*, 12(3), 307-319.
- 37 [109] Burbank, M.D., Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development : Investigations  
38 into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19, 499-514.
- 39 [110] Eick, C.J., Ware, F.N., Williams, P.G. (2003). Coteaching in a science methods course. A situated learning  
40 model of becoming a teacher. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 74-85.
- 41 [111] Kochan, F.K., Trimble, S. (2000). From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative  
42 relationships. *Theory into Practice*, 39(1), 20-28.
- 43 [112] Kochan, F.K., Kunkel, R.C. (1998). The learning coalition: Professional Development Schools in  
44 Partnership. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 325-333.
- 45 [113] Mullen, C., Lick, D. (1999). *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*. London: Falmer  
46 Press.
- 47 [114] Roth, W.M., Tobin, K. (2001). Learning to teach science as practice. *Teaching and Teacher Education*, 17,  
48 741-762.

- 1 [115] Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the  
2 articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and*  
3 *Teacher Education*, 24, 550-563.
- 4 [116] Giebelhaus, C., Bowman, C. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational*  
5 *Research*, 95(4), 246-254.
- 6 [117] Veenman, S., Denessen, E., Gerrits, J., Kenter, J. (2001). Evaluation of a coaching programme for  
7 cooperating teachers. *Educational Studies*, 27(3), 317-340.
- 8 [118] Jipson, J., Paley, N. (2000). Because no one gets where alone: Collaboration as co-mentoring. *Theory into*  
9 *Practice*, 39(1), 36-42.
- 10 [119] Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science  
11 teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 967-981.
- 12 [120] Chaliès, S., Flavier, E., Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil  
13 pédagogique. *Ejrieps*, 12, 18-33.
- 14 [121] Ottesen, E. (2007). Teachers “in the making”: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher*  
15 *Education*, 23, 612-623.
- 16 [122] Johnson, K. A. (2003). “Every experience is a moving force”: Identity and growth through mentoring.  
17 *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800.
- 18 [123] Bullough, R.V., Young, J., Birrell, J., Clark, D., Winston, M., Egan, L., Erickson, M., Frankovich, J.,  
19 Brunetti, S., Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching.  
20 *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.
- 21 [124] Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher*  
22 *Education*, 18(6), 715-737.
- 23 [125] Walsh, K., Elmslie, L. (2005). Practicum pairs: An alternative for first field experience in early childhood  
24 teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 5-21.
- 25 [126] Dennison, S. (2000). A win-win peer mentoring and tutoring program: A collaborative model. *The Journal*  
26 *of Primary Prevention*, 20(3), 161-174.
- 27 [127] Jenkins, J., Veal, M. (2002). Preservice teachers’ PCK development during peer coaching. *Journal of*  
28 *Teaching in Physical Education*, 22(1), 56-73.
- 29 [128] Veenman, S., Benthum, N., Bootsma, D., Van Dieren, J., Van Der Kemp, N. (2002). Cooperative learning  
30 and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103.
- 31 [129] Webb, N., Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping behaviour in peer-directed groups.  
32 *International Journal of Educational Research*, 39, 73-97.
- 33 [130] Johnson, D., Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-74.
- 34 [131] Fei-Ching, C., Huo-Ming, J. (2004). Exploration of peer facilitator dynamics in two contrasting groups.  
35 *Instructional Science*, 34, 419-446.
- 36 [132] Nokes, J., Bullough, R., Egan, W., Birrell, J., Hansen, M. (2008). The paired-placement of student  
37 teachers: An alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24,  
38 2168-2177.
- 39 [133] Eick, C.J. (2002). Job sharing their first year: a narrative of two partnered teachers’ induction into middle  
40 school science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 887-904.
- 41 [134] Glazer, C., Abbott, L., Harris, J. (2004). A teacher developed process for collaborative professional  
42 reflection. *Reflective Practice*, 5(1), 33-46.
- 43 [135] Talvitie, U., Peltokallio, L., Männistö, P. (2000). Student teachers’ view about their relationships with  
44 university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational*  
45 *Research*, 44(1), 79-88.
- 46 [136] Leshem, S., Trafford, V. (2006). Stories as mirrors: Reflective practice in teaching and learning. *Reflective*  
47 *Practice*, 7(1), 9-27.

- 1 [137] Hamre, B., Oyler, C. (2004). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Journal of Teacher Education*,  
2 55(2), 154-163.
- 3 [138] Aufschnaiter, C. (2003). Interactive processes between university students: Structures of interactions and  
4 related cognitive development. *Research in Science Education*, 33, 341-374.
- 5 [139] Harrison, J., Dymoke, S., Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis  
6 of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- 7 [140] Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: The first years of teaching in an urban school. *International*  
8 *Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.
- 9 [141] Bezzina, C., Testa, S. (2005). Establishing schools as professional learning communities: Perspectives  
10 from Malta. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 141-150.
- 11 [142] Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of*  
12 *Educational Research*, 37, 715-732.
- 13 [143] Bryk, A., Campburn, E., Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools:  
14 Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- 15 [144] Scribner, J., Sunday Cockrell, K., Cockrell, D., Valentine, J. (1999). Creating professional communities in  
16 schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational*  
17 *Administration Quarterly*, 35, 130-160.
- 18 [145] Shulman, L., Sherin, M. (2004). Fostering communities of teachers as learners: Disciplinary perspectives.  
19 *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 135-140.
- 20 [146] Beattie, M., Thiessen, D. (1997). School-based restructuring and curriculum change: Teachers' and  
21 students' contrasting perspectives. *The Curriculum Journal*, 8(3), 411-440.
- 22 [147] Mulle, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a Professional Development School context : Implications  
23 in the practicum. *Teacher and Teaching Education*, 22(2), 205-218.
- 24 [148] Norman, P. J., Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher*  
25 *Education*, 21, 679-697.
- 26 [149] Bezzina, C. (2002). Rethinking teachers' professional development in Malta: Agenda for the twenty-first  
27 century. *Journal of In-Service Education*, 28(1), 57-78.
- 28 [150] King, M., Newmann, F. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappa*, 81, 576-  
29 580.
- 30 [151] Huysman, M. (2000). An organization learning approach to the learning organization. *European Journal of*  
31 *Work and Organization Psychology*, 9, 133- 145.
- 32 [152] Imants, J., Slegers, P., Witziers, B. (2001). The tension between organisational sub-structures in  
33 secondary schools and educational reform. *School Leadership and Management*, 21, 289-308.
- 34 [153] Little, J. (1999). *Teachers' professional development in the context of high school reform: Findings from a*  
35 *three years study of restructuring schools*. Berkeley: University of California.
- 36 [154] Kwakman, K. (2003). Factors affecting teacher's participation in professional learning activities. *Teaching*  
37 *and Teacher Education*, 19, 149-170.
- 38 [155] Borko, H., Elliott, R., Uchiyama, K. (2002). Professional development : A key to Kentucky's educational  
39 reform effort. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 969-987.
- 40 [156] Arnaud, C., Vanwildemeersch, C. (2007). Alternance intégrative et individualisation. Développer  
41 l'organisation apprenante en CFA. *Education Permanente*, 173, 43-52.
- 42 [157] Haymore Sandholtz, J. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development.  
43 *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 39-54.
- 44 [158] Krecic, M.J., Grmek, M.I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools : Conditions for  
45 teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 59-68.
- 46 [159] Spindler, J., Biott, C. (2000). Target setting in the induction of newly qualified teachers: Emerging  
47 collegueship in a context of performance management. *Educational Research*, 42(3), 275-285.

- 1 [160] Clement, M., Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional  
2 development. An account from the field. *School Leadership and Management*, 21(1), 43-57.
- 3 [161] Phillion, J., Connely, M. (2004). Narrative, diversity, and teacher education. *Teaching and Teacher*  
4 *Education*, 20, 457-471.
- 5 [162] Wood, E., Benett, N. (2000). Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers'  
6 professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.
- 7 [163] Scribner, J.P. (1999). Professional development : Untangling the influence of work context on teacher  
8 learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 238-266.
- 9 [164] Wenger, E.C., Snyder, W.M. (2000). Communities of practice: The organization frontier. *Harvard*  
10 *Business Review*, 78, 139-145.
- 11 [165] Shulman, J. (2004). From inspired vision to impossible dream : The dangers of imbalanced mentoring.  
12 *Journal of Teacher Education*, 55(5), 393-406.
- 13 [166] Rueda, R., Monzo, L. (2002). Apprenticeship for teaching: professional development issues surrounding  
14 the collaborative relationship between teachers and paraeducators. *Teaching and Teacher Education*, 18, 503-  
15 521.
- 16 [167] Smith, K., Lev Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of  
17 the students. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- 18 [168] Clement, M., Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solidary or collegial  
19 (ad)venture? *Teacher and Teaching Education*, 16, 81-101.
- 20 [169] Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA*  
21 *panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 22 [170] Metzler, M., Tjeerdsma Blankenship, B. (2008). Taking the next step: Connecting teacher education,  
23 research on teaching, and program assessment. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1098-1111.
- 24 [171] Merhan, F., Ronveaux, C., Vanhulle, S. (2007) (Eds.). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- 25 [172] Wideen, M., Mayer-Smith, J., Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach:  
26 Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- 27 [173] Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning : The education of teacher educators. *Teaching and*  
28 *Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- 29 [174] Schepens, A., Aelterman, A., Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with  
30 stimulated recall interview through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457-  
31 472.
- 32 [175] Brisard, E., Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume Uni :  
33 dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 57-68.
- 34 [176] Korthagen, F., Loughran, J., Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher  
35 educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- 36 [177] Maandag, D.W., Folkert Deinum, J., Hofman, A.W., Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: An  
37 international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151-173.
- 38 [178] Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In: P.  
39 Lhez, D. Millet & B. Séguier (Eds.), *Alternance et complexité en formation*, (pp. 10-27). Paris: Seli Arslan.
- 40 [179] Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>-Century Teacher Education. *Journal of Teacher*  
41 *Education*, 57(3), 300-314.
- 42 [180] Ben-Peretz, M. (1995). Curriculum of teacher education programs. In: L.W. Anderson (Ed.), *International*  
43 *encyclopedia of teaching and teacher education* (pp.543-547). Oxford: Elsevier Science.
- 44 [181] Cope, P., Stephen, C. (2001). A role for practising teachers in initial teacher education. *Teaching and*  
45 *Teacher Education*, 17(8), 913-924.
- 46 [182] Hahn, C. (2007). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans  
47 l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 172, 39-44.

- 1 [183] Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education  
2 programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- 3 [184] Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern*  
4 *age*. New York: Teacher College Press.
- 5 [185] Lunenberg, M., Snoek, M., Swennen, A. (2000). Between pragmatism and legitimacy: Developments and  
6 dilemmas in teacher education in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 251-260.
- 7 [186] Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and  
8 university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.
- 9 [187] Bullough, R.V., Draper, R.J., Smith, L., Birrell, J.R. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty  
10 and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20, 505-521.
- 11 [188] Larose, F., Lenoir, Y., Grenon, V., Spallanzani, C. (2000). Les représentations des futurs enseignants  
12 québécois du primaire au regard de la formation initiale et des responsabilités des formateurs. *European Journal*  
13 *of Teacher Education*, 23(3), 275-288.
- 14 [189] Wilson, E.K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the  
15 participants. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 22-31.
- 16 [190] Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities  
17 in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- 18 [191] Zheng, B., Webb, L. (2000). A new model of student teacher supervision: perceptions of supervising  
19 teachers. *Paper presented at the annual meeting of mid-south educational research association*. Bowling Green,  
20 KY, November 15-17.
- 21 [192] Furlong, J., Whitty, G., Whiting, C., Miles, S., Barton, L., Barrett, E. (1996). Re-defining partnership:  
22 Revolution or reform in initial teacher education? *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 39-55.
- 23 [193] Johnston, D.K., Duvernoy, R., McGill, P., Will, J.F. (1996). Educating teachers together: Teachers as  
24 learners, talkers and collaborators. *Theory into Practice*, 35, 173-178.
- 25 [194] Johnston, M., Kirschner, B. (Eds.). (1996). The challenges of school/university collaboration. *Theory into*  
26 *Practice*, 35(3).
- 27 [195] Deng, Z. (2004). The role of theory in teacher preparation: An analysis of the concept of theory  
28 application. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 143-157.
- 29 [196] Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through  
30 reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- 31 [197] Schepens, A. (2005). Design and methodological issues related to research on partnerships between a  
32 teacher education institution and schools. In: D. Beijaard, P.C. Meijer, G.G. Morine-Dersheimer & H. Tillema  
33 (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 331-348). Dordrecht, The Netherlands:  
34 Elsevier.
- 35 [198] Teitel, L. (2001). An assessment framework for professional development schools: Going beyond the leap  
36 of faith. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 57-69.
- 37 [199] Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 59-  
38 64.
- 39 [200] Gilles, C., Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: Mentors' perceptions of their professional  
40 development in one teacher induction program. *Mentoring and Tutoring*, 12(1), 87-106.
- 41 [201] Clavier, L. (2001) (Ed.). *Evaluer et former dans l'alternance. De la rupture aux interactions*. Paris:  
42 L'Harmattan.
- 43 [202] Allard, C., Goldblatt, P., Kemball, J., Kendrick, S., Millen, K., Smith, D. (2007). Becoming a reflective  
44 community of practice. *Reflective Practice*, 8(3), 299-314.
- 45 [203] Astier, P. (2006). Alternance construite, prescrite, vécue. *Education Permanente*, 166, 137-145.
- 46 [204] Tigchelaar, A., Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences:  
47 Implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and*  
48 *Teacher Education*, 20(7), 665-679.

- 1 [205] Rhine, S., Bryant, J. (2007). Enhancing pre-service teachers' reflective practice with digital video-based  
2 dialogue. *Reflective Practice*, 8(3), 345-358.
- 3 [206] Good, T., McCaslin, M., Tsang, H., Zhang, J., Wiley, C., Bozack, A. (2006). How well do 1<sup>st</sup> year teachers  
4 teach? *Journal of Teacher Education*, 57(4), 410-430.
- 5 [207] Husu, J., Toom, A., Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop  
6 student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37-51.
- 7 [208] Le Cornu, R., Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher  
8 education... Reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812.
- 9 [209] Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional schools*. East  
10 Lansing, MI: Author.
- 11 [210] Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 12 [211] Rice, E.H. (2002). The collaboration process in Professional Development School: Results of a meta-  
13 ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.
- 14 [212] Harrys, M.M., Van Tassell, F. (2005). The Professional Development School as learning organization.  
15 *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 179-194.
- 16 [213] Ross, J.A. (1995). Professional Development Schools: Prospects for institutionalization. *Teaching and*  
17 *Teacher Education*, 11(2), 195-202.
- 18 [214] Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools: Weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA:  
19 Corwin Press.
- 20 [215] Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational*  
21 *Leadership*, 53(6), 4-11.
- 22 [216] Sandholtz, J.H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a  
23 school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- 24 [217] Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the Professional Development School partnership.  
25 *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- 26 [218] Miller, L., Silvernail, D. (1994). Wells junior high school: Evolution of a professional development school.  
27 In: Darling-Hammond, L. (Ed.), *An essay-review of Professional Development Schools: School for developing a*  
28 *profession* (pp.28-49). New York: Teachers College Press.
- 29 [219] Castle, S., Fox, R.K., O'Hanlan Souder, K. (2006). Do Professional Development Schools (PDSs) make a  
30 difference ? A comparative study of PDS and non PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 57(1),  
31 65-80.
- 32 [220] Reynolds, A., Ross, S.M., Rakow, J.H. (2002). Teacher retention, teaching effectiveness, and professional  
33 preparation: A comparison of professional development school and non-professional development school  
34 graduates. *Teaching and Teacher Education*, 18, 289-303.
- 35 [221] Grisham, D.L., Bergeron, B., Brink, B., Farnan, N., Lenski, S.D., Meyerson, M.J. (1999). Connecting  
36 communities of practice through Professional Development School Activities. *Journal of Teacher Education*,  
37 50(3), 182-191.
- 38 [222] Rodgers, A., Keil, V. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering  
39 enhanced professional development and mentoring within a Professional Development School context. *Teaching*  
40 *and Teacher Education*, 23, 63-80.
- 41 [223] Yendol-Silva, D., Dana, N.F. (2004). Encountering new spaces: Teachers developing voice within a  
42 Professional Development School. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 128-140.
- 43 [224] Dana, N. F., Yendol-Silva, D. (2003). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to*  
44 *teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Thousand Oaks: California, Corwin Press.
- 45 [225] Yendol-Silva, D., Dana, N.F. (2001). Collaborative supervision in the Professional development School.  
46 *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(4), 305-321.
- 47 [226] Snow-Gerono, J. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the  
48 benefits of professional learning community. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241-256.



- 1 [227] Education Commission of States (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research*  
2 *say* ? Denver, CO: Author.
- 3 [228] Ridley, D.S., Hurwitz, S., Davis Hackett, M., Miller, K.K. (2005). Comparing PDS and campus based  
4 preservice teacher preparation. Is PDS based preparation really better ? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-  
5 56.
- 6 [229] Bullough, R.V., Kauchak, D., Crow, N.A., Hobbs, S., Stokes, D. (1997). Professional Development  
7 Schools: Catalysts for teacher and school change. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 153-159.
- 8 [230] Teitel, L. (1998). Separations, divorces and open marriages in Professional Development School  
9 partnerships. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 85-96.
- 10 [231] Peters, J. (2002). University - School collaboration: Identifying faulty assumptions. *Asia-Pacific Journal*  
11 *of Teacher Education*, 30(3), 229-242.
- 12 [232] Teitel, L. (1997). Professional Development Schools and the transformation of teacher leadership. *Teacher*  
13 *Education Quarterly*, 24(1), 9-22.
- 14 [233] Hess, E.K. (2000). *An investigation of the facilitators of and the barriers to the collaboration process in*  
15 *professional development schools (PDS): A meta-ethnography 1990-1998*. Unpublished doctoral dissertation,  
16 George Washington University, Washington, DC.
- 17 [234] Clark, R. (1997). *Professional development schools: Policy and financing*. Washington, DC: AACTE.
- 18 [235] De Mulder, E., Rigsby, L. (2003) Teachers' voices on reflective practice. *Reflective Practice*, 4(3), 267-  
19 290.
- 20 [236] Charlier, B., Deale, A., Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de  
21 l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*,  
22 28(2), 345-365.
- 23 [237] Garcia, L., Roblin, N. (2008). Innovation, research and professional development in higher education:  
24 Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*, 24, 104-116.
- 25 [238] Ryan, J., Scott, A. (2008). Integrating technology into teacher education: How online discussion can be  
26 used to develop informed and critical literacy teachers. *Teaching and Teacher Education* 24(6), 1635-1644.
- 27 [239] Taylor, L. (2004). How student teachers develop their understanding of teaching using ICT. *Journal of*  
28 *Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(1), 43-56.
- 29 [240] Chetcuti, D. (2007). The use of portfolios as a reflective learning tool in initial teacher education: A  
30 Maltese case study. *Reflective Practice*, 8(1), 137-149.
- 31 [241] Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue Française de Pédagogie*,  
32 132, 11-22.
- 33 [242] Wray, S. (2007). Teaching portfolios, community, and pre-service teachers' professional development.  
34 *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1139-1152.
- 35 [243] Zeichner, K., Hutchinson, E. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et  
36 développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, 47, 69-78.
- 37 [244] Cros, F. (2006) (Ed.). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris:  
38 L'Harmattan.
- 39 [245] Maloney, C., Campbell-Evans, G. (2002). Using interactive journal writing as a strategy for professional  
40 growth. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 39-50.
- 41 [246] Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: A Popperian  
42 analysis. *Reflective Practice*, 7(1), 73-86.
- 43 [247] Trumbull, D., Fluett, K. (2008). What can be learned from writing about early field experiences? *Teaching*  
44 *and Teacher Education*, 24(6), 1672-1685.
- 45 [248] Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., Pittman, M.E. (2008). Video as a tool for fostering productive  
46 discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436.
- 47 [249] Rosaen, C., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., Terpstra, M. (2008). How does investigation of video  
48 records change how teachers reflect on their experiences ? *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 347-360.

- 1 [250] Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliviera, A., Lisée, V., Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques  
2 d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 61-75.
- 3 [251] Bourdeau, J. (2002). Vers une intégration pédagogique de la vidéocommunication dans la formation des  
4 maîtres. *Revue des Sciences de l'Education*, 28(2), 289-304.
- 5 [252] Grosjean, S. (2006). La dynamique de la relation tutorale: du lien social en construction. *Education*  
6 *Permanente*, 169, 89-107.
- 7 [253] Nault, G. (2004). Une expérience de mentorat en ligne: des conseillères pédagogiques accompagnent des  
8 enseignants novices. *Formation et Profession*, 10(2), 18-30.
- 9 [254] Kynäslahti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K., Toom, A. (2006). The multimode  
10 programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 246-256.
- 11 [255] Price, J., Valli, L. (2005). Preservice teachers becoming agents of change. *Journal of Teacher Education*,  
12 56(1), 57-72.
- 13 [256] Valli, L. (2000). Connecting teacher development and school improvement: Ironic consequences of a  
14 preservice action research course. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 115-130.
- 15 [257] Butler, D., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., Beckingham, B. (2004). Collaboration and self  
16 regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- 17 [258] Dugal, J.P., Léziard, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation: l'exemple des  
18 concepts didactiques lors d'une action de formation des conseillers pédagogiques. *Revue Française de*  
19 *Pédagogie*, 149, 37-47.
- 20 [259] Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., Couture, C. (2001). L'approche collaborative de  
21 recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de*  
22 *l'éducation*, 27(1), 33-64.
- 23 [260] Maaranen, K., Krokfors, L. (2007). Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA  
24 thesis research processes. *Reflective Practice*, 8(3), 359-373.
- 25 [261] Sumsion, J., Patterson, C. (2004). The emergence of community in a preservice teacher education  
26 program. *Teaching and Teacher Education*, 20, 621-635.
- 27 [262] Jorro, A. (2007). L'alternance recherche – formation – terrain professionnel. *Recherche et Formation*, 54,  
28 101-114.
- 29 [263] Reis-Jorge, J. (2005). Developing teachers' knowledge and skills as researchers: A conceptual framework.  
30 *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 303-319.
- 31 [264] Thornley, C., Parker, R., Read, K., Eason, V. (2004). Developing a research partnership: Teachers as  
32 researchers and teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 48-62.
- 33 [265] Carroll, D. (2005). Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a  
34 context for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 21, 457-473.
- 35 [266] Angelides, P., Stylianou, T., Leigh, J. (2007). The efficacy of collaborative networks in preparing teachers.  
36 *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 135-149.
- 37 [267] Smith, K., Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-  
38 service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*,  
39 28(3), 293-310.
- 40 [268] Whitehead, J., Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self study: New ways  
41 of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(1),  
42 1-12.
- 43 [269] Robinson, M., McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher  
44 education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 327-336.
- 45 [270] Holmesland, I., Hostmark Tarrou, A.L. (2001). Institutionalising research in teacher education: The  
46 creation of a research centre as a means of lifelong learning for teacher educators. *European Journal of Teacher*  
47 *Education*, 24(1), 67-76.
- 48 [271] Shulz, R., Hall, C. (2004). Difficulties in promoting inquiry in teacher education partnerships: English and  
49 Canadian perspectives. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 255-269.

- 1 [272] Neapolitan, J. (2004). Doing professional development school work: A tale of heroes, allies and dragons at  
2 the doors. *Reflective Practice*, 5(1), 79-90.
- 3 [273] Lunenberg, M., Willemse, M. (2006). Research and professional development of teacher educators.  
4 *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 81-98.
- 5 [274] Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- 6 [275] Yogev, S., Yogev, A. (2006). Teacher educators as researchers: A profile of research in Israeli teacher  
7 colleges versus university departments of education. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 32-41.
- 8 [276] Dugal, J.P., Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers  
9 pédagogiques. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.
- 10 [277] Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher  
11 Education*, 17(1), 75-88.
- 12 [278] Stanulis, R.N., Fallona, C.A., Pearson, C.A. (2002). Am I doing what I am supposed to be doing ?  
13 Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and  
14 Tutoring*, 10(1), 72-81.
- 15 [279] Williams, A., Prestage, S. (2002). The induction tutor: Mentor, manager or both ? *Mentoring and Tutoring*,  
16 10(1), 36-46.
- 17 [280] Clark, A. (2003). Characteristics of cooperating teachers. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 237-256.
- 18 [281] Stotsky, S. (2006). Who should be accountable for what beginning teachers need to know ? *Journal of  
19 Teacher Education*, 57(3), 256-268.
- 20 [282] Troger, V. (2003). Des identités professionnelles à l'épreuve du changement: les formateurs de  
21 l'enseignement technique et professionnel en IUFM. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 79-88.
- 22 [283] Twombly, S., Wolf-Wendel, L., Williams, J., Green, P. (2006). Searching for the next generation of  
23 teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 57(5), 498-511.
- 24 [284] Sanders, M., Dowson, M., Sinclair, C. (2005). What do associate teachers do anyway? A comparison of  
25 theoretical conceptualizations in the literature and observed practices in the field. *Teachers College Record*,  
26 107(4), 706-738.
- 27 [285] Lunenberg, M., Korthagen, F., Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and  
28 Teacher Education*, 23, 586-601.
- 29 [286] Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher  
30 educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- 31 [287] Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing science teaching practices.  
32 *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 139-146.
- 33 [288] Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of  
34 Teacher Education*, 26(2), 201-215.
- 35 [289] Koerner, M. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of  
36 Teacher Education*, 43, 46-56.
- 37 [290] Little, J. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In: C.B. Cazden (Ed.),  
38 *Review of research in education* (pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.
- 39 [291] Scherff, L., Kaplan, J. (2006). Reality check: A teacher educator returns home. *Studying Teacher  
40 Education*, 2(2), 155-167.
- 41 [292] Coronel, J., Carrasco, M., Fernandez, M., Gonzalez, S. (2003). Qualities of collaboration, professional  
42 development and teaching improvement: an experience in the university context. *Journal of Education for  
43 Teaching: International Research and Pedagogy*, 29(2), 125-147.
- 44 [293] Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation  
45 apprenante ? De l'utopie à la réalité. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 26-38.
- 46 [294] Wang, J., Odell, S.J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach  
47 in reform minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.

- 1 [295] Zeek, C., Foote, M., Walker C. (2001). Teacher stories and transactional inquiry. Hearing the voices of  
2 mentor teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 377-385.
- 3 [296] Thies-Sprinthall, L., (1986). A collaborative approach for mentor training: A working model. *Journal of*  
4 *Teacher Education*, 37, 13-20.
- 5 [297] Murray, J. (2005). Re-addressing the priorities: New teacher educators and induction into higher  
6 education. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 67-85.
- 7 [298] Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher*  
8 *Education*, 21, 117-124.
- 9 [299] Cochran-Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: What's social justice go to do  
10 with it? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), 193-212.
- 11 [300] Imig, D., Imig, S. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*,  
12 57(3), 286-291.