

NOTE DE SYNTHÈSE

L'UTILITÉ DISCUTÉE DU TUTORAT EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

SÉBASTIEN CHALIÈS, MARC DURAND*

Résumé

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

145

Abstract

This article proposes a summary of scientific literature concerning supervision in the initial teacher education. The first chapter presents the typical construction of a supervision scheme, focusing on the triangular relationship constructed between the actors involved (beginning, student or initial teachers, tutors or cooperating teachers

* - Sébastien Chaliès, Marc Durand, équipe ESTEREL, IUFM de Montpellier.

and University supervisors) and the relative importance of the three essential elements (practical experience, tutor observation, post-lesson conference) relevant to the level of professional development of the beginning teachers. The following two chapters propose and discuss the two principal actions that structure supervision in teacher education : the practical experience of beginning teachers observed by the tutors and the post-lesson interview. The fourth chapter presents a series of dilemmas that are inherent to the very nature of the practice of supervision (helping or assessing, transmitting or encouraging to think, helping to teach or helping to learn how to teach). Lastly, the final chapter looks at some of the considerations relating to the main difficulties encountered (lack of training and selection of tutors, host establishments that are not very well adapted or not adapted at all), as well as the central effort to be made (the training of tutors) in order to lead to an eventual improvement in the supervision system in the teacher education.

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

146

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

Ont été considérées comme scientifiques les publications expertisées recueillies dans des revues, des actes de colloques ou des ouvrages individuels ou collectifs. Les textes récents, notamment les publications des dix dernières années, ont été favorisés sans

toutefois écarter les plus anciens ayant de l'importance dans ce domaine. Enfin, seules les présentations de résultats, de données empiriques et de synthèses théoriques ont été prises en compte. Les textes à visée prescriptive ont en général été exclus, sauf lorsqu'ils initient une généalogie de travaux scientifiques. Malgré son caractère systématique, ce travail ne peut prétendre à l'exhaustivité, compte tenu de l'étendue et du développement rapide de ce domaine de recherche.

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

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

L'article énonce les résultats des recherches selon le plan suivant. Un premier chapitre présente la construction typique du tutorat tant au niveau des protagonistes impliqués (tuteurs, enseignants en formation et superviseurs universitaires) que des différentes composantes de ce dispositif de formation (expérience pratique, observation des tuteurs, entretien post-leçon...). Les deux chapitres suivants analysent et discutent les deux principales actions structurant le tutorat : l'expérience pratique de l'enseignant en formation observée par son tuteur et l'entretien post-leçon. Le qua-

trième chapitre présente une série de dilemmes inhérents à l'activité de conseil tels qu'ils ressortent des résultats publiés. Le dernier chapitre enfin, clôt cette réflexion par quelques considérations relatives à la sélection et la formation des tuteurs. L'ensemble de l'article s'organise par rapport une problématique (dont nous reconnaissons le caractère élémentaire) selon laquelle il existe une conviction partagée mais cependant discutée quant à l'efficacité du tutorat comme dispositif de formation initiale des enseignants.

LA SITUATION DE TUTORAT

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

Les trois acteurs principaux et leurs relations

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

Les enseignants tuteurs partagent leur temps professionnel entre une activité principale d'enseignement et une activité de formation d'enseignants sur le terrain. Observés hier comme un lointain objet de recherche, ils sont aujourd'hui perçus comme une aide privilégiée au sein de la formation des enseignants (Atkinson, 1998 ; Booth, 1993 ; Dunne et Dunne, 1993 ; Krockover, 1991 ; Odell et Ferraro, 1992 ; Stanulis, 1995). Même s'il n'existe pas de consensus dans la littérature quant au rôle qu'ils ont à tenir (Clifford et Green, 1996), les tuteurs représentent une « composante vitale », notamment en raison de la diversité et de la complexité de leurs interventions (Koerner, 1992). Ils sont à la fois observateurs (Rikard, 1990), conseillers (Abell, Dillon, Hopkins, McNery et O'Brien, 1995 ; Williams, 1993), collaborateurs (Saunders, Pettinger et Tomlinson, 1995), confidents (Clifford et Green, 1996), modèles d'enseignement (Williams, 1993), organisateurs (Rikard, 1990), et évaluateurs (Rikard, 1990 ; Williams, 1993). Pour satisfaire cette multiplicité de fonctions,

ils doivent passer une palette élargie de compétences telles la confiance, le respect, l'ouverture d'esprit et une capacité d'écoute (Anderson et Shannon, 1988 ; Clifford et Green, 1996) dépassant le simple cadre d'une expertise professionnelle d'enseignant.

En théorie, les superviseurs universitaires (enseignant dans les centres universitaires de formation) sont des aides adaptées aux besoins des dyades constituées par les enseignants en formation et leurs tuteurs (Borko et Mayfield, 1995 ; Elliott, 1995 ; Langdon, Weltz-Fairchild et Haggard, 1997). Ils assurent, d'une part la médiation des relations duelles au sein des dyades (Blakes, Hamley, Jennings et Lloyd, 1996) notamment en valorisant le respect mutuel du rôle et la responsabilité de chacun (Back et Booth, 1992) et d'autre part l'ancrage académique des connaissances acquises par les enseignants en formation. Néanmoins leur aide reste limitée, au regard de celle des tuteurs ou encore de l'intérêt de l'expérience pratique en elle-même (Borko et Mayfield, 1995 ; Calderhead, 1988 ; Emans, 1983 ; Wilkin, 1992) et fluctue selon les pays et les cultures. Elle est beaucoup plus valorisée dans les pays anglo-saxons que dans les pays latins ou européens (Atkinson, 1998).

Les relations entre ces trois catégories d'acteurs sont traversées par d'inéluctables conflits qui naissent notamment d'une véritable « lutte de pouvoir » entre les superviseurs universitaires et les tuteurs (Borko et Mayfield, 1995 ; Grimmett et Ratzliff, 1986 ; Hebert, Lee et Williamson, 1998 ; Langdon et al., 1997 ; Veal et Rikard, 1998). Et, en raison du rôle plus distant tenu par les superviseurs universitaires, la relation triadique théorique s'assimile en réalité souvent à une relation dyadique entre les enseignants en formation et leur tuteur. De nombreux modèles s'attachent à décrire cette relation dyadique (Field, 1994 ; Lang, 1996 ; Martin, 1994). Ainsi, par exemple, Franke et Dahlgren (1996) décrivent cinq types de relations organisées respectivement autour d'un « dialogue créatif et coopératif », d'une « réflexion pour une prise en compte de la perspective des élèves », de « l'imitation d'un modèle », de « corrections non discutables » ou encore d'un « assistantat » qui à terme favorisent une perspective soit réflexive soit reproductive dans la formation des enseignants. Pour leur part, Maynard et Furlong (1993) décrivent trois types de relations dyadiques qui correspondent à trois modèles (pas nécessairement exclusifs) et évoluant dans le temps : le « modèle de l'apprenti » fondé sur une pédagogie par imitation, le « modèle de la compétence » fondé sur une pédagogie constructiviste, et le « modèle réflexif » fondé sur l'analyse de pratique. L'optimisation de ces modalités de relation dyadique passe néanmoins, pour certains auteurs, par l'abandon de la modalité de relation « compétitive » et « institutionnelle », actuellement dominante entre les différents partenaires de la triade, au profit d'une modalité plus « collaborative » et « fonctionnelle », c'est-à-dire d'une « triade démocratique » (Veal et Rikard, 1998). Ce souhait d'un travail plus coopératif et complémentaire (Gates, 1994 ; Heikkinen et Mc Devitt, 1992) porte néanmoins des traces d'angélisme ou de

naïveté en ce sens que les conflits et tensions au sein des triades expriment des clivages pratiques et épistémologiques fondamentaux qui dépassent la simple bonne volonté des acteurs.

Une construction typique en trois composantes

Le tutorat est généralement structuré autour de trois activités fondamentales : la réalisation de la leçon par les enseignants débutants, son observation par les tuteurs et l'entretien post-leçon entre les tuteurs et les enseignants débutants (Darling Hammond et Goodwin, 1993 ; Durand et Arzel, 1996). Quoique moins systématiques, des pratiques complémentaires sont aussi passibles telles que des entretiens préalables à la leçon au cours desquelles les tuteurs font une lecture critique de la préparation de leçon des enseignants débutants, l'observation par les enseignants en formation de leçons conduites par les tuteurs, la préparation en commun des séances, la fourniture et l'exploitation de documents pédagogiques, des entretiens et des échanges de divers ordres en des lieux divers, etc.

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

L'EXPÉRIENCE PRATIQUE : LES LEÇONS DES ENSEIGNANTS EN FORMATION ET L'OBSERVATION DE LEURS TUTEURS

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

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

Une expérience pratique utile au sein du tutorat

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

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

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

L'utilité discutée de l'expérience pratique

Assimilable à « un simple label » ou à une tradition pas assez questionnée et étudiée (Glanz Neuville, 1997 ; Smith et Alred, 1993 ; Zeichner, 1985), l'expérience pratique est considérée par certains chercheurs comme peu utile au sein de la formation initiale des enseignants (Feiman-Nemser et Buchnam, 1987 ; Guyton, Fox et Sisk, 1991 ; Johnston, 1994 ; Joyce, 1988 ; Miller, McKenna, McKenna, Ducharme et Ducharme, 1998 ; Neill, 1993). Globalement, les programmes de formation relatifs au stage sont souvent évalués comme peu cohérents, visant des objectifs peu clairs et non cadrés théoriquement (Griffin, 1989 ; Guyton et McIntyre, 1990 ; Williams, Ramanathan, Smith, Cruz et Lipsett, 1997) ou encore comme présentant de véritables lacunes dans la planification du travail (Kennedy, 1991) et la répartition du rôle et des responsabilités des différents participants (Bain, 1991 ; Guyton et McIntyre, 1990 ; McInnis, Dittrich et Coe, 1997).

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

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

L'existence de fortes normes sociales limite aussi l'utilité de l'expérience pratique (Clinard, Miron, Ariav, Botzer, Conroy, Laycock et Yule, 1997). Généralement cantonnés dans un statut d'assistés (Little, 1990), les enseignants en formation ne peuvent pas s'inscrire totalement au sein de « la communauté de pratique » que constituent les établissements scolaires (Lave et Wenger, 1991). Cette non participation découle d'une « relation d'amis professionnels » (Saunders et al., 1995) fermée et très protectrice établie avec leurs tuteurs, au sein de laquelle ces derniers cherchent soit à « ne pas bousculer le bateau » (« not rocking the boat ») en leur évitant toute difficulté (Collison et Edwards, 1994 ; Edwards, 1995 ; Koerner, 1992 ; Smythey et Evertson, 1995) soit à les cantonner dans des tâches subalternes ou annexes telles

que l'observation (Klages, 1995), soit enfin à leur confier les classes difficiles dont personne ne veut (Huberman, 1993 ; Villers, 1998).

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

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

LES ENTRETIENS POST-LEÇON

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

Les entretiens structurés en phases en comptent généralement trois. Au cours de la première, dite « phase de rapport », ou encore de « rétroaction » (Grimmett et Ratzlaff, 1986 ; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992), les tuteurs exposent l'ensemble des éléments observés pendant la leçon et leurs interprétations sous la forme d'un monologue chronologique. Les tuteurs « ont alors la main » et les enseignants en formation acquiescent en interrompant rarement. Au cours de la deuxième phase dite « de répanse » ces derniers tiennent à leur tour le rôle principal et s'inscrivent dans une démarche d'analyse voire de justification de leur action, afin de répondre aux questions préalablement posées par leurs tuteurs. Dépasant le cadre de la description et de l'interprétation de la leçon observée, la troisième phase « de programma-

tion » permet l'établissement d'un dialogue, d'un véritable entretien et d'un partage de l'expérience entre les enseignants expérimentés et les enseignants débutants (Glickman et Bey, 1990 ; Gratch, 1998).

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

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

Des entretiens post-leçon utiles au sein du tutorat

L'utilité de ces entretiens tient directement à leur caractère adapté aux prestations des enseignants en formation (Veal et Rikard, 1998) notamment en fonction du niveau de développement professionnel de ces derniers (Deale et Carlier, 1998 ; Feiman Nemser et Parker, 1990). En effet, souvent basés sur la démarche socratique du « Faire parler pour se former » (Brouillet et Deaudelin, 1994), les entretiens prennent différentes allures et passent progressivement avec le développement professionnel de l'enseignant en formation d'un style direct, pragmatique et prescriptif à un style indirect, théorique et réflexif (Byra, 1996 ; Oberg, 1989).

L'utilité de ces entretiens naît aussi de la proximité relationnelle qu'indirectement ils engendrent entre les partenaires engagés dans la formation des enseignants (Bennett et Carré, 1993 ; Koerner, 1992 ; Zumwalt, 1991). En valorisant la convivialité (Borko et Mayfield, 1995), la confiance réciproque (Abell *et al.*, 1995 ; Brucklacher, 1998 ; Dunne et Dunne, 1993) et la complicité (Tsui, 1995), l'entretien accroît la proximité relationnelle et rend ainsi possible la construction d'une expérience professionnelle chez les enseignants en formation (Klein, 1991 ; Samaras et Gismond, 1998 ; Zanting, Verloop, Vermunt et Van Driel, 1998). Pour Puk et Haines (1999), les tuteurs sont, en effet, des acteurs « questionnables » (« *knowledgeable* »), de véritables sources de connaissances professionnelles tacites et implicites (Carter, 1990 ; Stanulis, 1994) ou encore contextualisées (Martin, 1997). Finalement les enseignants débutants s'appuient sur l'ensemble de ces connaissances expertes (Durand et Arzel,

1996 ; Olson et Carter, 1989) pour développer leurs réflexions (Amade-Escot, 1997 ; Arredondo et Ricinski, 1998 ; Ben Peretz et Rumney, 1991 ; Sebren, 1995 ; Tsangaridou et O'Sullivan, 1997) et optimiser la qualité de leur enseignement (Johnston et *al.*, 1993 ; Schaffer et *al.*, 1992).

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

L'utilité discutée des entretiens post-leçon

Une des principales limites à l'efficacité de ces entretiens post-leçon est due au fait que les tuteurs, par manque de formation, « supervisent généralement comme ils enseignent » (Cliff, Veal, Johnson et Holland, 1990 ; Dunne et Bennett, 1997 ; Durand, 2000 ; Elliott et Calderhead, 1993 ; Feiman Nemser, Parker et Zeichner, 1993 ; Saunders et *al.*, 1995 ; Valli, 1992 ; Zeichner, 1993). Confrontés à de réelles difficultés dans l'explicitation de leurs propres connaissances implicites et automatisées (Edwards et Collison, 1995 ; Olson et Carter, 1989 ; Tomlinson, 1995) mais aussi dans l'analyse de leurs propres pratiques d'enseignement ou de celles de leurs stagiaires (Calderhead, 1989 ; Hoover, O'Shea et Carroll, 1988), ils évitent de s'engager dans une réflexion poussée et prodigent ou préconisent des feedback et autres solutions exagérément prescriptifs et pragmatiques (Dunne et Bennett, 1997 ; Rikard et Knight, 1997). Pas assez interactifs et réflexifs (Carter, 1992), les entretiens cantonnent finalement les enseignants en formation à un rôle passif (Edwards, 1997 ; Lunenberg et Volman, 1999).

L'utilité des entretiens post-leçon est aussi limitée par l'absence de relation digne de ce nom entre les enseignants en formation et leurs tuteurs (Langdon et *al.*, 1997). Cette relation est avant tout artificielle et formelle (Hargreaves et Dawe, 1990) et de réelles négligences émaillent la formation assurée par les tuteurs (Guest et Dooley, 1999). Plus précisément, la supervision assurée par ces derniers ne se fait que très rarement en temps voulu (Rikard et Knight, 1997) et leur manque d'investissement ou leur nonchalance se traduisent par des interactions brèves et superficielles (Lemma, 1993), ou par des entretiens sans logique ni cohérence (Dunne et Bennett,

1997). Cette relation se caractérise aussi par un manque de franchise (Lemma, 1993). Les tuteurs s'efforcent, en effet, de ne pas entrer en conflit avec les enseignants en formation (Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Haggerty, 1995) et recourent ainsi souvent à de véritables stratégies de masquage ou à des « compartements inauthentiques » (injonctions, requêtes, suggestions, avertissements, expressions de désapprobation...) (Brown et Levinson, 1978 ; Pajak et Segfarth, 1983). La multiplication au sein des entretiens de ces assumptions implicites, incessantes, répétées et plus ou moins directives s'inscrivent dans des « conduites implicites de menace de la face » où sont en jeu les images des uns et des autres. Elles incitent finalement les enseignants en formation à se conformer aux stratégies d'enseignement de leurs tuteurs (Bean, 1997 ; Glickman, 1992 ; Hawkey, 1996 ; Holland, 1989) par l'intermédiaire d'un « effet miroir » au sein duquel ces derniers transposent directement dans leurs propres pratiques, les modèles souvent idéalisés (Calderhead, 1988) que véhiculent leurs tuteurs (Elliott et Calderhead, 1993 ; Johnston, 1994). Cette adoption est d'autant plus marquée que les tuteurs possèdent à la fois le statut de formateur et d'évaluateur (Graham, 1997 ; McKinnon, 1989). Finalement, les enseignants en formation s'inscrivent dans une certaine conformité d'action assimilable à une stratégie de sauvegarde (« *conformity is the safest plan* ») (Goodman, 1985) structurée autour d'attitudes conservatrices, de pratiques peu innovantes et d'une inhibition de la créativité (Arendts, 1994 ; Glasberg et Spinhall, 1980 ; Zeichner et Tabachnick, 1981). Ces stratégies limitent le développement professionnel des enseignants en formation en ne répondant pas directement à leurs besoins (Coulon et Byra, 1997 ; Ralph, 1993) mais aussi et surtout en établissant progressivement de véritables « obstacles conceptuels et structurels » (Zeichner, 1992). D'autre part, elles provoquent un « rétrécissement professionnel progressif » (Brusque et Henry, 1998) des tuteurs qui, au fil de leur expérience ont, comme tous les professionnels, une tendance à la sclérose opérative (Durand, 1996) et finissent par « ériger un mur autour de leur jardin pédagogique » (« *to build a pedagogical walled garden* ») (Hargreaves et Dawe, 1990).

LES DILEMMES ORGANISATEURS DU TUTORAT

La diversité des conceptions du tutorat exprimées au sein de la littérature (Bush, Coleman, Wall et West Burnham, 1996 ; Feiman Nemser et Beasley, 1996 ; McIntyre et Hagger, 1994) tient à une multiplicité de facteurs : traditions et cultures professionnelles, politiques éducatives, organisation des études, contextes et conceptions des plans de formation (Field, 1994 ; Franke et Dalhgren, 1996 ; Martin, 1997 ; Wildman, Magliaro, Niles et Niles, 1992). Cette diversité paraît s'articuler autour de deux grandes lignées directement issues de la « guerre des paradigmes » scientifiques (« *paradigm wars* ») (Gage, 1989 ; Oderle, 1991). Les conceptions du tutorat s'inscrivent, en effet, soit dans une modalité de supervision « traditionnelle »

cohérente avec une approche quantitative représentée par le modèle de « l'enseignant efficace » ou par l'approche « Processus Produit » (« *Process Product* »), soit une modalité de supervision « clinique ou réflexive » relative à une approche qualitative associée à une démarche compréhensive et d'interprétation (« *interpretist view* ») (Anderson, 1992 ; Darling Hammond et Sclan, 1992 ; Pajak, 1993).

La modalité de supervision « traditionnelle » (Anderson, 1992) s'articule autour d'une logique de « rationalité technique » (Schön, 1983) valorisant la transmission plus ou moins directe et explicite (Veenman, Leenders, Meyer et Sanders, 1993) de comportements ou compétences techniques d'enseignement préétablies et décontextualisées (Durand et Arzel, 1996) depuis les tuteurs vers les enseignants en formation (Franke et Dalhgren, 1996). Ce modèle de supervision « traditionnel » et « formel » (Klug et Salzman, 1991), même s'il est évalué comme efficace par certains auteurs (Veenman et *al.*, 1993), engendre toutefois une appréhension triviale de l'enseignement en l'associant à un cumul de comportements, de connaissances et de techniques décontextualisées et transmissibles (Griffin, 1985).

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

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

Aider ou évaluer

Guides qui orientent, amis qui écoutent, leaders et modèles qui dirigent, ou encore facilitateurs et organisateurs des expériences vécues, les tuteurs assument une grande variété de rôles (Boudreau et Baria, 1998 ; Haupt, 1990 ; Williams, 1993). Ils constituent des aides multiples et variées (Rikard et Knight, 1997) depuis un simple soutien émotionnel ou confident en début de formation, jusqu'à une intervention plus « technique » orientée vers la construction d'une compétence professionnelle (Haupt, 1990 ; Krockover, 1991 ; Langdon et al., 1997 ; Wildman et al., 1992). Plus précisément, ils constituent une aide dans des domaines aussi divers que l'observation (McNally et al., 1997), la rétroaction (Grimmett et Ratzlaff, 1986), la réflexion (Abell et al., 1995), l'interprétation et la régulation des événements rencontrés en classe (Gonzalez et Carter, 1996), la programmation de l'enseignement à partir de la planification de l'apprentissage des élèves (Perks et Prestage, 1994), la connaissance des élèves (Fortin, 1989) ou encore la connaissance de la communauté scolaire (Haupt, 1990). Les tuteurs adaptent, en effet, constamment leurs actions et leurs réflexions pour répondre aux besoins des enseignants débutants dont ils ont la responsabilité (Abell et al., 1995 ; Gonzalez et Carter 1996 ; Rikard 1990). Ils leur permettent d'accéder à leur propre supervision, de devenir leur propre « mentor » (Kay, 1990), d'acquérir indépendance et autonomie dans leur enseignement (Dowling et Biskynis, 1993) et finalement de se développer professionnellement mais aussi personnellement (Grimmett et Ratzlaff, 1986 ; Spallanzani et al., 1992).

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

Le dilemme, entre ces deux fonctions d'aide et d'évaluation qui apparaissent souvent comme contradictoires, est généralement établi par la nature des « critiques » adressées par les tuteurs aux actions des enseignants en formation (Abbott et Lyter, 1998). Plus les commentaires des tuteurs sont positifs, spécifiques et constructifs, plus la fonction d'aide se trouve valorisée. La critique est alors une « composante essentielle d'un vrai apprentissage » (« *essential component of a real learning* ») (Abbott et Lyter, 1998 ; Graham, 1997 ; Zeichner et Liston, 1987), permettant de repérer des faiblesses qui « ignorées ne disparaîtraient pas » (Kadushin, 1992). A l'inverse une

critique négative non exploitable, engendre un dénigrement des enseignants débutants et limite à terme la formation au profit de l'évaluation (Ellison, 1994). Au-delà même de la critique et de sa nature, certains auteurs considèrent que le rôle de tuteur est de guider les enseignants en formation pour qu'ils accèdent à l'auto-critique, à l'auto-analyse de leur enseignement (Ellison, 1996 ; Knight, 1996), à un « apprentissage auto-régulé » (Zimmerman, 1990). Ce dilemme naît alors de la modalité de supervision adoptée par les tuteurs au sein du tutorat (Guyton et McIntyre, 1990 ; Rikard, 1990). S'ils adoptent une modalité de « supervision traditionnelle » alors le tutorat s'articule principalement autour d'une fonction d'évaluation. A l'inverse, s'ils adoptent une modalité de « supervision clinique » plus « collaborative » alors une fonction principale d'aide structure le tutorat (Lasley et Matczynski, 1992).

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

Transmettre ou faire réfléchir

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

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

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

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

Pour beaucoup d'auteurs, il faut préférer à cette modalité transmissive et prescriptive du modèle d'enseignement une modalité basée sur la réflexion permettant aux enseignants en formation non l'appropriation d'un modèle mais la construction de leurs propres références d'enseignement (Handal et Lauvas, 1987). Etre en formation signifie dans ce cas, pour l'enseignant en formation et son tuteur, une véritable implication réflexive (Schön, 1983) de recherche sur la pratique même de terrain (Beille-rot, 1991), ou encore « d'investigation pratique » (Richardson, 1994). S'ils ne sont pas des « maîtres modèles », les tuteurs deviennent pour les enseignants en formation des « maîtres à penser » valorisant cette réflexion autour de l'acte d'enseignement (Villers, 1998). Cette volonté de valoriser la réflexion constitue depuis le début des années 1990, le fer de lance de certains courants de formation tels que « *Teachers as Researchers* » (Cochran-Smith et Lytle, 1990), « *Reflective Inquiry Teacher Education* » (Clift et al., 1990) ou bien encore en France le courant de l'analyse de pratique et de la pratique réflexive (Blanchard-Laville et Fablet, 1998). Dépasant la simple « reproduction » d'un modèle ou son assimilation, la réflexion permet à chaque enseignant débutant de s'inscrire dans une construction active de connaissances professionnelles (Keedy et Achilles, 1997 ; Villers, 1998). Toutefois, au-delà de l'opposition de ces deux grands modèles de formation, c'est à chaque instant que

les tuteurs et enseignants en formation affrontent ce dilemme. Et, en règle générale, leur coopération exprime un dosage plus ou moins planifié des deux composantes de l'alternative.

Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner

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

162

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

QUELQUES PROPOSITIONS AFIN D'AMÉLIORER LE DISPOSITIF DE TUTORAT

La littérature scientifique livre une image complexe et multiforme du tutorat en formation initiale des enseignants. Les pratiques sont à la fois singulières et ressem-

blantes, parfois décevantes et peu efficaces, d'autres fois décisives et expertes, structurées et fortement pensées ou bien improvisées et ancrées dans une forte composante relationnelle. Bref, cette pratique professionnelle est énigmatique et appelle un effort de compréhension (tendu ou non par le projet de la rendre plus efficace). Les quelques points, évoqués rapidement dans les lignes qui précèdent et listés ici en guise de conclusion, s'inscrivent directement dans cet effort de compréhension en s'interrogeant d'une part sur les principales difficultés rencontrées (manque de formation et de sélection des tuteurs, établissements d'accueil peu ou pas adaptés...) et d'autre part sur l'axe central d'effort (la formation des tuteurs) afin d'améliorer à terme le dispositif de tutorat dans la formation des enseignants débutants.

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

Les tuteurs présentent donc un besoin réel de formation pour acquérir des compétences spécifiques (Grimmett et Crehan, 1990 ; Turner, 1993) telles que des capacités de travail en collectivité (Graham, 1996) et de communication (Barrow et Domingo, 1997) notamment en termes de flexibilité et d'adaptabilité (Connor et Kilmer, 1995 ; Graham, 1996) ou encore d'explicitation de leurs propres connaissances et d'analyse réflexive des situations (Normand Guerette, 1998 ; Winisky, Stoddart et O'Keefe, 1992). Toutefois, l'analyse à un grain fin des pratiques réelles montre que les stratégies de formation très planifiées ne sont jamais vraiment tenues, et que les contingences des situations sont autant de circonstances qui dérangent le cours de choses (Suchman, 1987). On peut donc finalement se demander si l'inefficacité et les difficultés inhérentes à cette formation ne résident pas dans le contraste établi entre l'importance allouée au tutorat et la négligence avec laquelle les tuteurs sont sélectionnés.

Bien souvent (et ce dans tous les pays où des recherches sérieuses sur le tutorat ont été réalisées), il est encore « trop facile d'être tuteurs » (Brodbet, 1980 ; Thompson, 1997). En effet, en l'absence d'évaluation systématique et formalisée, les centres de formation s'appuient le plus souvent sur une sélection des tuteurs basée sur des critères non directement liés à la formation : ils sont choisis en fonction de leur

disponibilité, de leur volontariat ou encore de leur proximité géographique. Malgré l'existence plus ou moins officieuse de deux listes relevant les tuteurs à éviter ou au contraire à recommander (Blocker et Swetnam, 1995), les centres de formation ne contrôlent donc pas directement le placement des enseignants en formation qui s'opère sur la base d'opportunités mais aussi et surtout en fonction des besoins administratifs du moment (Goodlad, 1990). Finalement, certains enseignants débutants sont donc placés en formation avec des tuteurs non compétents (Guyton, Paille et Rainer, 1993), inefficaces ou à l'origine d'influences négatives (Guyton et McIntyre, 1990). Par delà ce manque de sélection, le caractère instable du statut de tuteur et la non constitution de contingents permanents de tuteurs associés aux centres de formation contrastent aussi avec l'importance de ce qui est demandé. Finalement, face à l'ensemble de ces lacunes, le tutorat se structure donc le plus souvent autour d'un simple report de statut (« *report statut* ») assimilant tout bon enseignant à un tuteur efficace (Koerner, 1992 ; Little, 1990).

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

Même si les chercheurs n'adoptent pas tous une posture normative, il est exceptionnel qu'ils ne se montrent pas préoccupés par l'ensemble de ces difficultés et plus globalement par l'impact du tutorat. La principale des préoccupations reste la formation des tuteurs autour notamment de propositions relatives aux modalités de conseil lui-même et à son organisation. Diverses stratégies sont préconisées, que l'on ne peut toutes lister ici. Ces stratégies concernent soit des composantes de la pratique du tuteur (l'observation, la conduite de l'entretien) soit l'ensemble de la procédure. Elles sont indexées à des théories de l'apprentissage, de la communication, du dévelop-

pement professionnel, etc. (cf. par exemple Meyer, 1997 ; Reiman et Parramore, 1993 ; Waite, 1995). Plus précisément, cette formation des tuteurs doit permettre un accès aux différentes techniques d'enseignement (Thies Sprinthall, 1984), aux résultats des travaux scientifiques (Connor et Kilmer, 1995 ; Hatch, 1999), à un support de travail exploitable sur le terrain (Connor et Kilmer, 1995 ; Thompson, 1997) ou à des techniques de communication appropriées et d'explicitation de l'expérience (Borko et Mayfield, 1995 ; Carter, 1992 ; Edwards et Collison, 1995 ; Olson et Carter, 1989). La plupart des auteurs qui s'engagent dans cette visée préconisent des formations diversifiées visant la mise en œuvre de modules de tutorat particuliers tels que les entretiens cliniques, les pratiques réflexives, etc.

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

Finalement, par delà la diversité des points de vue, et parfois du caractère contradictoire des affirmations des chercheurs, l'image qui ressort du tutorat au fil des lectures est celle d'une extrême complexité et fragilité. Cette pratique est traversée par toutes les lignes de clivage et d'interrogation qui secouent le milieu de la formation des enseignants (Altet, 1994 ; Tardiff, Lessard et Gauthier, 1998). Les tuteurs ont une place importante à tenir au sein du processus global de formation qui articule de façon indissociable au moins trois fonctions auprès des enseignants en début de carrière : l'aide à la constitution de compétences à enseigner, l'étayage du développement d'une identité professionnelle et la facilitation de l'accès à une culture professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A., Lyter, S.C. (1998). – The use of constructive criticism in field supervision. *The Clinical Supervisor*, 17 (2), 43-57.
- Abell, S.K., Dillon, D.R., Hopkins, C.J., McInery, W.D., O'Brien, D.G. (1995). – Somebody to count on : Mentor / inter relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11, 173-188.

Albuquerque, A., Graça, A., Januario, C. (1999). – *Les conceptions des orientateurs pédagogiques sur leur influence dans la formation initiale des professeurs d'éducation physique*. Communication présentée au congrès international de l'AIESEP. Besançon, France.

Altet, M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.

Amade-Escot, C. (1997). – Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale : l'identité enseignante entre formation et activité professionnelle. *Recherche et Formation*, 25, 47-56.

Anderson, D. J. (1992). – *Teacher supervision that works : A guide for university supervisors*. Greenwood Publishing Group.

Anderson, E., Shannon, A. (1988). – Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 38-42.

Anderson, L.M., Bird, T. (1995). – How three prospective teachers constructed three cases of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11, 479-499.

Applegate, J. (1985). – Early field experiences : Recurring dilemmas. *Journal of Teacher Education*, 36 (2), 60-64.

Arends, R.I. (1994). – *Learning to teach*. New York, McGraw Hill.

Arredondo, D.E., Rucinski, T. (1998). – Using structured interactions in conferences and journals to promote cognitive development among mentors and mentees. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13 (4), 300-327.

Atkinson, T. (1998). – La formation initiale des enseignants dans l'école : une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'Université dans le cadre de partenariats. In D. Raymond et Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 155-174). – Bruxelles, De Boek Université.

Back, D., Booth, M. (1992). – Commitment to mentoring. In M. Wilkin (éd.), *Mentoring in schools*. London, Kogan Page.

Bain, C. (1991). – *Student teaching triads : Perceptions of participant roles*. Paper presented at the annual meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Association. Denver.

Barrow, M., Domingo, R.A. (1997). – The effectiveness of training clinical supervisors in conducting the supervisory conference. *Clinical Supervisor*, 16 (1), 55-78.

Bean, T.W. (1997). – Preservice teacher' selection and use of content area literacy strategies. *Journal of Educational Research*, 90 (3), 154-163.

Beillerot, J. (1991). – La «recherche», essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.

Bennett, N., Carré, C. (1993). – *Learning to teach*. London, Routledge.

Bennett, N., Dunne, E. (1996). – *Mentoring processes in school based training*. Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association. New York.

Bennett, R., Ishler, M., O'Laughlin, M. (1992). – Effective collaboration in teacher education. *Action in Teacher Education*, 14 (1), 52-56.

Ben-Peretz, M., Rumney, S. (1991). – Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 517-530.

Bey, T.M., Holmes, C.T. (1992). – *Mentoring : Contemporary principles and issues*. Reston, VA, Association of Teacher Educators.

- Black, A., Ammon, P. (1992). – A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 323-335.
- Blake, D., Hamley, V., Jennings, M., Lloyd, M. (1996). – Change in teacher education : Interpreting and experiencing new professional roles. *European Journal of Teacher Education*, 19 (1), 19-34.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (éd.) (1998). – *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.
- Blocker, L.S., Swetnam, L.A. (1995). – The selection and evaluation of cooperating teachers : A status report. *Teacher Educator*, 30 (3), 19-30.
- Booth, M. (1993). – The effectiveness and the role of the mentor in school : The students' view. *Cambridge Journal of Education*, 32, 185-197.
- Borko, H., Levingston, C. (1989). – Cognition and improvisation : Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26 (4), 473-498.
- Borko, H., Levingston, C., Shavelson, R.J. (1990). – Teachers' thinking about instruction. *Remedial and Special Education*, 11 (6), 40-49.
- Borko, H., Mayfield, V. (1995). – The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.
- Borko, H., Putnam, R.T. (1996). – Learning to teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (éd.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York, Macmillan.
- Boudreau, P., Baria, A. (1998). – La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. In D. Raymond et Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 141-154). Bruxelles, De Boek Université.
- Boutin, G. (1995). – Pratiques actuelles de portenariat dans la formation initiale : description et analyse. In D. Dillon et J. Roy (éd.), *L'Université et le milieu scolaire : partenaires en formation des maîtres* (pp. 31-36). Ottawa, Université McGill.
- Brodbet, S. (1980). – Selecting the supervising teacher. *Contemporary Education*, 51 (2), 86-88.
- Brookfield, S.D. (1996). – Adult learning : Overview. In E. de Corte & F.E. Weinert (éd.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 743-748). Oxford, New York, Pergamon.
- Brookhart, S., Freeman, D. (1992). – Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Brouillet, M., Deaudelin, C. (1994). – Etude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20 (3), 443-466.
- Brown, P., Levinson, S.C. (1978). – Universals in language usage : Politeness phenomena. In E.N. Goody (éd.), *Questions and politeness : Strategies in social interaction* (pp. 256-310). London, Cambridge University Press.
- Brown, S., McIntyre, D. (1993). – *Making sense of teaching*. Buckingham, Open University Press.
- Brucklacher, B. (1998). – Cooperating teachers' evaluations of student teachers : All «A's» ? *Journal of Instructional Psychology*, 25 (1), 67-72.

Brusque, L., Henry, Y. (1998). – Une étude critique d'un modèle de formation conjointe et ses limites. In D. Raymond et Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 175-194). Bruxelles, De Boek Université.

Buitink, J. (1993). – Research on teacher thinking and implications for teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 16 (3), 195-204.

Bujold, N., Côté, E. (1996). – Etude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision des stages en enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22 (1), 25-46.

Bush, T., Coleman, M., Wall, D., West Burnham, J. (1996). – Mentoring and continuing professional development. In D. McIntyre & H. Hagger (éd.), *Mentors in schools : Developing the profession of teaching* (pp. 121-143). London, David Fulton.

Byra, M. (1996). – Postlesson conferencing strategies and preservice teachers' reflexive practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 48-65.

Calderhead, J. (1987). – *Exploring teachers' thinking*. London, Cassell.

Calderhead, J. (1988). – The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. *Research in Education*, 40, 33-39.

Calderhead, J. (1989). – Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.

Cameron-Jones, M., O'Hara, P. (1997). – Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 15-23.

Carbonneau, M., Hétu, J.C. (1996). – Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 77-96). Bruxelles, De Boeck.

Carter, K. (1990). – Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York, Macmillan.

Carter, K. (1992). – Toward a cognitive conception of classroom management : A case of teacher comprehension. In J. Shulman (éd.), *Case methods in teacher education* (pp. 111-170). New York, Teachers College Press.

Carter, K., Doyle, W. (1987). – Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (éd.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 147-160). London, Cassell.

Carter, K., Gonzalez, L. (1993). – Beginning teachers' knowledge of classroom events. *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 223-232.

Clifford, E.F., Green, V.P. (1996). – The mentor-protege relationship as a factor in preservice teacher education : A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 125, 73-83.

Clift, R., Veal, M.L., Johnson, M., Holland, P. (1990). – Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 52-62.

Clinard, L.M., Miron, L., Ariav, T., Botzer, I., Conroy, J., Laycock, K., Yule, K. (1997). *A cross-cultural perspective of teachers' perceptions : What contributions are exchanged between cooperating teachers and student teachers ?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Ill, March 24-28.

- Cochran, K.F., DeRuiter, J.A., King, R.A. (1993). – Pedagogical content knowing : An integrative model for teacher preparation. *Journal for Teacher Education*, 44 (4), 263-272.
- Cochran, K.F., Smith, M. (1991). – Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42, 104-108.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (1990). – Research on teaching and teacher research : The issue that divide. *Educational Researcher*, 19 (2), 2-11.
- Cogan, M.L. (1973). – *Clinical supervision*. Boston, Houghton Mifflin.
- Cole, A. (1992). – Being an associate teacher : A feather in one's cap. *Education Canada*, 32 (3), 40-48.
- Collison, J., Edwards, A. (1994). – How teachers support student learning. In R. Reid, H. Constable, R Griffiths (éd.), *Teacher education reform : Current evidence* (pp. 32-58). London, Paul Chapman.
- Connor, K.R., Kilmer, N. (1995). – *Evaluation of cooperating teacher effectiveness*. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwest Educational Research Association. Chicago, IL, October 11-14.
- Coulon, S.C., Byra, M. (1997). – Investigating the post-lesson dialogue of cooperating and student teachers. *The Physical Educator*, 54 (1), 2-10.
- Crinon, J. (1995). – Le partenariat : pour former ou pour gérer ? In D. Zay & A Gonnin-Bolo (éd.), *Etablissements et partenariats : stratégies pour des projets communs* (pp. 132-138). Paris, INRP.
- Cruikshank, D. (1988). – The uses of simulations in teacher preparation : Past, present and future. *Simulations and Games*, 19 (2), 133-156.
- Cruikshank, D., Armaline, W. (1986). – Field experiences in teacher education : Considerations and recommendations. *Journal of Teacher Education*, 37 (3), 34-40.
- Cuban, L. (1992). – Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 21 (1), 4-11.
- Darling Hammond, L., Goodwin, A. (1993). – Progress toward professionalism in teaching. In G. Cawelti (éd.), *Challenges and achievements of American education : the 1993 ASCD yearbook* (pp. 19-52). Alexandria, VA.
- Darling-Hammond, L., Sclan, E. (1992). – Policy and supervision. In Glickman (éd.), *Supervision in transition : 1992 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 7-29). Alexandria, VA, ASCD.
- Davis, J.B. (1990). – Stress among secondary school student teachers : Factors which contribute to it and ways of reducing it. *High School Journal*, 73 (4), 240-244.
- Davis, B., Sumara, D.J. (1997). – Cognition, complexity and teacher education. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 105-125.
- Daele, J. M., Carlier, G. (1998). – Intervention sur l'ajustement du projet de formation professionnelle des étudiants en EP par entretien d'explicitation. Actes du colloque « Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine ». Louvain la Neuve, cd rom.
- Darr-Bremme, D.W. (1990). – Contextualization cues in the classroom : Discourse regulation and social control functions. *Language in Society*, 19 (3), 379-402.

Dowling, S., Biskynis, R. (1993). – Effects of supervisory training and a practicum : A case study. *The Supervisors' Forum*, 1, 9-12.

Doyle, W. (1990). – Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91, 347-360.

Dunne, E., Bennett, N. (1997). – Mentoring processes in school based training. *British Educational Research Journal*, 23 (2), 225-235.

Dunne, E., Dunne, E. (1993). – The purpose and impact of school based work : The class-teacher's role. In N. Bennet & C. Carre (éd.), *Learning to teach*. London, Routledge.

Duquette, C. (1994). – The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program : benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 10, 345-353.

Durand, M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, PUF.

Durand, M. (1998). – *L'enseignement comme action située : Propositions pour un cadre d'analyse*. Papier Présenté à la Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris, avril 1998.

Durand, M. (2000). – *Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs*. Communication au Colloque de l'ACFAS. Montréal.

Durand, M, Arzel, G. (1996). – *Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants*. Communication au colloque du REF ; Réforme scolaire et formation des maîtres, Montréal.

Easter, L.M., Shultz, E.L., Neyhart, T.K., Reck, U. (1999). – Weighty perceptions : A study of the attitudes and beliefs of preservice teacher education students regarding diversity and urban education. *Urban Review*, 31 (2), 205-220.

Edwards, A. (1995). – Teacher education : Partnerships in pedagogy ? *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 595-610.

Edwards, A. (1997). – Guests bearing gifts : The position of student teachers in primary school classroom. *British Educational Research Journal*, 23 (1), 27-37.

Edwards, A., Collison, J. (1995). – What do teacher mentors tell student teachers about pupils learning in infant school ? *Teacher and Teaching : Theory and Practice*, 1, 265-279.

Edwards, A., Collison, J. (1996). – *Mentoring and developing practice in primary schools*. Buckingham, Open University Press.

Eldar, E. (1990). – Effect of self-management on preservice teachers' performance during a field experience in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9 (4), 307-323.

Elliott, B., (1995). – Developing relationship : Significant episodes in professional development. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1 (2), 247-264.

Elliott, B., Calderhead, J. (1993). – Mentoring for teacher development : Possibilities and caveats. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (éd.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 190-205). London, Kogan Page.

Ellison, M. (1994). – Critical field instructor behaviors : Student and field instructor views. *Arete*, 18 (2), 12-21.

Ellison, M. (1996). – Assessing student progress in field practica. *Journal of Social Work Education*, 32 (3), 421-424.

- Emans, R. (1983). – Implementing the knowledge base : Redesigning the function of cooperating teachers and college supervisors. *Journal of Teacher Education*, 34, 14-18.
- Ennis, C.D. (1992). – Reconceptualising learning as a dynamical system. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7, 115-130.
- Feiman-Nemser, S., Beasler, K. (1996). – *Discovering and sharing knowledge : Inventing a new role for cooperating teachers*. Michigan State University, East Lansing, MI.
- Feiman-Nemser, S., Buchman, M. (1987). – When is student teaching teacher education ? *Teaching and Teacher Education*, 3, 255-273.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M.B. (1990). – Making subject matter part of the conversation in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 32-43.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M.B. (1993). – Mentoring in content : A comparison of the two US programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19, 699-718.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M.B., Zeichner, K. (1993). – Are mentor teachers teacher educators ? In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (éd.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 103-120). London, Kogan Page.
- Field, B. (1994). – The new role of teacher : Mentoring. In B. Field & T. Field. (éd.), *Teachers as mentors : A practical guide* (pp. 63-77). London, The Falmer Press.
- Fortin, N. (1989). – L'accueil et l'encadrement des stagiaires. *Dimensions*, 10 (3), 9-10.
- Franke, A., Dahlgren, L.O. (1996). – Conceptions of mentoring : An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12 (6), 627-641.
- Fulong, J., Hirst, P.H., Pocklington, K., Miles, S. (1988). – *Initial teacher training and the school*. Milton Keynes, UK, Open University Press.
- Gage, N. (1989). – The paradigm wars and their aftermath. *Educational Researcher*, 18 (7), 4-10.
- Gallimore, R. (1992). – *The developmental and sociocultural foundations of mentoring*. New York, NY Institut for Urban and Minority Education (ED 354292).
- Ganser, T. (1997). – *The contribution of service as a cooperating teacher and mentor teacher to the professional development of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, March 24-28.
- Garibaldi, A. (1992). – Preparing teachers. In M. Dilworth (éd.), *Diversity in teacher education* (pp. 23-39). San Francisco, Jossey-Bass.
- Gates, P. (1994). – A focus on learning to teach. In B. Jaworski & A. Watson (éd.), *Mentoring in mathematics teaching* (pp. 13-28). London, The Falmer Press.
- Gibbs, L.J., Montoya, Y.S. (1994). – *The student teaching experience : Are student teachers the only ones to benefit ?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Atlanta.
- Glanz, J., Neuville, R.F. (éd.) (1997). – *Educational supervision : Perspectives, issues and controversies*. Washington, Christopher Gardon Publishers.

- Glasberg, S., Sprinthall, N. (1980). – Student teaching : A developmental approach. *Journal of Teacher Education*, 16 (3), 263-270.
- Glickman, D. (éd.) (1992). – *Supervision in transition : 1992 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA : ASCD.
- Glickman, D., Bey, T.M. (1990). – Supervision. In W.R. Houston (éd.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 549-566). New York, Macmillan.
- Gonzalez, L.E., Carter, K. (1996). – Correspondence in cooperating teachers' and student teachers' interpretations of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 39-47.
- Goodlad, J.I. (1990). – *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, Josey-Bass Publishers.
- Goodlad, J.I. (1993). – La nécessité de renouvellement dans la formation des maîtres. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX (1), 211-224.
- Goodman, J. (1985). – What students learn from early field experiences : A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, 29 (5), 45-53.
- Graber, K.C. (1995). – The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers : General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and teacher education course work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 157-178.
- Graham, M. (1996). – Guiding tomorrow's teachers. *Learning*, 24 (5), 36-38.
- Graham, P. (1997). – Tensions in the mentor teacher-student teacher relationship : Creating productive sites for learning within a high school English teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 513-527.
- Gratch, A. (1998). – Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49 (3), 220-227.
- Griffin, G. (1985). – Teacher induction : Research issues. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 42-46.
- Griffin, G. (1989). – A descriptive study of student teaching. *The Elementary School Journal*, 89, 343-364.
- Grimmett, P., Ratzlaff, H.C. (1986). – Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of Teacher Education*, 37, 41-50.
- Grimmett, P., Crehan, E.P. (1990). – Barry : A case of teacher reflexion in clinical supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5, 214-235.
- Grossman, P.L. (1989). – A study in contrast : Sources of pedagogical content knowledge for secondary english teachers. *Journal of Teacher Education*, 40 (5), 24-31.
- Guba, E.G. (1991). – *Introducing qualitative research : Concepts and issues*. Pre-session of the Qualitative Research in Education Annual Conference. Athens, GA, January.
- Guest, C.L.J., Dooley, K. (1999). – Supervisor malpractice : Liability to supervise in clinical supervision. *Counselor Education and Supervision*, 38 (4), 269-279.
- Guyton, E. (1989). – Guidelines for developing educational programs for cooperating teachers. *Action in Teacher Education*, 11 (3), 54-58.

- Guyton, E., Fox, M.C., Sisk, K.A. (1991). – Comparison of teaching attitudes, teacher efficacy and teacher performance of first year teachers prepared by alternative and traditional teacher education programs. *Action in Teacher Education*, 13 (2), 1-9.
- Guyton, E., McIntyre, D.J. (1990). – Student teaching and school experiences. In R. Houston (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York, MacMillan.
- Guyton, E., Paille, E., Rainer, S. (1993). – Collaborative field-based urban teacher education program. *Action in Teacher Education*, 15 (3), 7-11.
- Haggerty, L. (1995). – The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers. *British Educational Research Journal*, 21 (2), 183-197.
- Haupt, M. (1990). – A guide for the voyage. *Momentum*, 21 (4), 16-19.
- Halliwell, G. (1995). – Gaining acceptance for child-responsive practices : What do teachers know about it ? *Journal of Curriculum Studies*, 27 (6), 647-665.
- Handal, G., Lauvas, P. (1987). – *Promoting reflective teaching : Supervision in action*. Milton Keynes, Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Hardy, C.A. (1999). – Preservice teacher' s perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education base. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 175-198.
- Hargreaves, A., Dawe, R. (1990). – Paths of professional development : Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6, 227-241.
- Hatch, J.A. (1993). – Passing along teacher beliefs : A good day is... *Educational Horizons*, 71, 109-112.
- Hatch, J.A. (1999). – What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 15, 229-242.
- Hawkey, K. (1996). – Image and the pressure to conform in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 12, 99-108.
- Hawkey, K. (1997). – Role, responsibilities and relationship in mentoring : A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48, 325-335.
- Hayes, H. (1996). – *A new vision for schools, supervision and teacher education : The Professional Development System and Model Clinical Teaching Project*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, NY, April 8-12.
- Head, F., Reiman, A., Thies-Sprinthall, L. (1992). – The reality of mentoring : Complexity in its process and functions. In T. Bey & C. Holmes (éd.), *Mentoring : Contemporary principles and issues* (pp. 79-93). Reston, VA, Association of Teacher Education.
- Hebert, E., Lee, A., Williamson, L. (1998). – Teachers' and teacher education students' sense of efficacy : Quantitative and qualitative comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, 31 (4), 214-225.
- Heikkinen, H.W., McDevitt, T.W. (1992). – Classroom teachers as agents of reform in university teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 283-289.

- Henry, (1989). – Change in teacher education : Focus on field experiences. In J. Brown (éd.), *Reforming teacher education : Issues and new directions* (pp. 69-95). New York, Garland Press.
- Hiemstra, R. (1996). – Self directed adult learning. In E. Corte & F.E. Weinert (éd.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 771-777). Oxford, Pergamon.
- Holland, P.E. (1989). – Implicit assumptions about the supervisory conference : A review and analysis of literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, 362-379.
- Hoover, N.L., O'Shea, L.J., Caroll, R.G. (1988). – The supervisor inter relationship and effective interpersonal communication skills. *Journal of Teacher Education*, 39 (2), 22-27.
- Hoy, W.K., Woolfolk, A.E. (1990). – Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Huberman, M. (1993). – Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX (1), 77-85.
- Hudson, L., Bergin, D., Chayst, C. (1993). – *Teacher Education Quarterly*, 20 (3), 5-17.
- Huling-Austin, L. (1992). – Research on learning to teach : Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 173-180.
- Jacques, K. (1992). – Mentoring in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 22 (3), 337-350.
- Johnson, N.A., Ratsoy, E.W., Holdaway, E.A., Friesen, D. (1993). – The induction of teachers : A major internship program. *Journal of Teacher Education*, 44, 296-304.
- Johnston, S. (1994). – Experience is the best teacher, or is not it ? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 45, 197-208.
- Joyce, B.R. (1988). – Training research and preservice teacher education : A reconsideration. *Journal of Teacher Education*, 39 (5), 32-36.
- Joyce, B.R., Weil, M., Showers, B. (1992). – *Models of teaching*. Boston, MA, Allyn and Bacon.
- Kadushin, A. (1992). – *Supervision in social work*. New York, Columbia University Press.
- Kagan, D.M. (1990). – Ways of evaluating teacher cognition : Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469.
- Kagan, D.M. (1992). – Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Kay, R. (1990). – A definition for developing self-reliance. In T.L. Bey & C.T. Holmes (éd.), *Mentoring : Developing successful new teachers* (pp. 25-37). Reston, VA, Association of Teacher Education.
- Keedy, J.L., Achilles, C.M. (1997). – The need for school-constructed theories in practice in US school restructuring. *Journal of Educational Administration*, 35 (2), 102-121.
- Kennedy, M.M. (1991). – Some surprising findings on how teachers learn to teach. *Educational Leadership*, 49 (3), 14-17.
- Killen, L.R. (1989). – Reflecting on reflective teaching : A response. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 49-52.

- Klages, W. (1995). – *Learning and working together : Guided practice in early childhood teacher education analysed as legitimate peripheral participation*. Paper presented at the Seventh Biennial of the International Study Association of Teacher Thinking. Ontario.
- Klein, J.D. (1991). – Preservice teacher use of learning and instructional design principles. *Educational Technology, Research and Development*, 39 (3), 83-89.
- Klein, P.D. (1996). – Preservice teachers' beliefs about learning and knowledge. *Alberta Journal of Educational Research*, 42 (4), 361-377.
- Klug, B.J., Salzman, S.A. (1991). – Formal induction vs. Informal mentoring : Comparative effects and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 7 (3), 241-251.
- Knight, C. (1996). – A study of MSW and BSW students' perceptions of their field instructors. *Journal of Social Work Education*, 32 (3), 399-414.
- Koerner, M.E. (1992). – The cooperating teacher : An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 46-56.
- Krause, S. (1997). – *The university supervisor : Constructing meaning about a restructured teacher education program relative to the supervision of literacy methods students*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conferences. 47th Scottsdale, AZ, December 3-6.
- Krockover, G.R. (1991). – Reflections on professional mentorship. *Teacher Education*, 3 (2), 113-114.
- Lang, V. (1996). – Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, 23, 9-27.
- Langdon, P., Weltz-Fairchild, A., Haggart, J. (1997). – Co-operating teachers : Concerns and issues. *Canadian Review of Art Education : Research and Issues*, 24 (1), 46-57.
- Lanier, J.E., Little, J.W. (1986). – Research on teacher education. In M.C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 527-569). New York, MacMillan.
- Lasley, T.J., Applegate, J.H. (1985). – Problems of early field experience students of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1 (3), 221-227.
- Lasley, T.J., Matczynski, T.J. (1992). – Collaborative and non-collaborative partnership structures in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 257-261.
- Lave, J., Wenger, E. (éd.) (1991). – *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leinhardt, G., Greeno, J.G. (1986). – The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Lemma, P. (1993). – The cooperating teacher as a supervisor. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (4), 329-342.
- Little, J.W. (1990). – The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C.B. Cazden (éd.). *Review of research in education* (Vol 16, pp. 297-351). Washington, DC, American Educational Research Association.
- Lunenberg, M.L., Volman, M. (1999). – Active learning : Views and actions of students and teachers in basic education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 431-445.

- McInnis Dittrich, K., Coe, S.J. (1997). – Triangular relationships in field education : Implication for the faculty liaison role. *Clinical Supervisor*, 15 (2), 91-104.
- McIntyre, D., Byrd, D.M., Fox, S.M. (1996). – Field and laboratory experiences. In J. Sikula (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 171-193). New York, MacMillan.
- McIntyre, D., Hagger, H. (1994). – Teachers' expertise and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (éd.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 86-102). London, Kogan Page.
- McKinnon, J.D. (1989). – Living with conformity in student teaching. *The Alberta Journal of Educational Research*, 25 (1), 2-19.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B, Stronach, I. (1997). – The student teacher in school : Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 485-498.
- McNamara, D. (1995). – The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice : An exploration study. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 51-61.
- Martin, D. (1994). – Savoirs et pratiques de formation des maîtres. *Cahiers de la Recherche en Education*, 1 (2), 253-286.
- Martin, D. (1997). – Mentoring in one's own classroom : An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 1-15.
- Martin, D. (1998). – Des contextes de stage et la mise en scène des savoirs. In D. Raymond et Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 195-222). Bruxelles, De Boeck Université.
- Martin, S. (1994b). – The mentoring process in preservice teacher education. *School Organization*, 14, 269-277.
- Maynard, T., Furlong, J. (1993). – Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (éd.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 69-85). London, Kogan Page.
- Mehan, H. (1979). – *Learning lessons : Social organization in the classroom*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Metcalf, K. K, Kahlich, P.A. (1998). – Non traditional preservice teacher development : The value of clinical experience. *Journal of Research and Development in Education*, 31 (2), 69-82.
- Meyer, M. (1997). – Teacher preparation : A journal of the first ten days in developmental education. *Research and Teaching in Developmental Education*, 14 (1), 81-89.
- Miller, J. W, McKenna, M.C., McKenna, B.A., Ducharme, E.R., Ducharme, M. (1998). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers. *Journal of Teacher Education*, 49 (3), 165-176.
- Moore, K.D., Looper, S. (1997). – Teacher preparation : A collaborative model. *Teacher Educator*, 32 (3), 152-164.
- Neill, S.D. (1993). – Practice teaching : Old and ineffective. *Education Canada*, 11-13.
- Norman-Guerette, D. (1998). – La formation des enseignants associés : des stratégies pour mieux les outiller dans leurs rôles d'enseignants et de formateur. In D. Raymond et Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 103-122). Bruxelles, De Boeck Université.

- Oberg, A.A. (1989). – Supervision as a creative act. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (1), 60-69.
- Odell, S.J., Ferraro, D.P. (1992). – Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43, 200-204.
- Oderle, K. (1991). – Paradigm wars : Who's fighting : Who's winning ? *The Alberta Journal of Educational Research*, 37, 87-97.
- Olson, P., Carter, K. (1989). – The capabilities of cooperating teachers in USA schools for communicating knowledge about teaching. *Journal of Education for Teaching*, 15, 113-331.
- Pajak, E. (1993). – Change and continuity in supervision and leadership. In G. Carwelti (éd.), *Challenge and achievements of american education : The 1993 ASCD yearbook* (pp. 158-186). Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pajak, E., Segfarth, J.T. (1983). – Authentic supervision reconciles the irreconcilables. *Educational Leadership*, 40, 20-23.
- Perks, P., Prestage, S. (1994). – Planning for learning. In B. Jaworski & A. Watson (éd.), *Mentoring in mathematics teaching* (pp. 65-82). London, The Falmer Press.
- Perrenoud, P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Phelps, L., Schmitz, C.D., Wade, D.L. (1986). – A performance based cooperating teacher report. *Teaching and Teacher Education*, 37 (5), 32-35.
- Pissalidis, C., Walker, T., DuCette, J., Degnan, J., Lutkus, A. (1998). *Observational methods for evaluating changes in student teaching as a result of a large scale teacher intervention program*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, April 13-17.
- Puk, T.G., Haines, J.M. (1999). – Are schools prepared to allow beginning teachers to reconceptualize instruction ? *Teaching and Teacher Education*, 15 (5), 541-553.
- Ralph, E.G. (1993). – Sensitive, sensible practicum supervision : A contextual application in Saskatchewan. *Alberta Journal of Educational Research*, 39 (3), 283-296.
- Reiman, A., Parramore, B. (1993). – Promoting preservice teacher development through extended field experience. In M. O'Hair & S. Odell (éd.), *Diversity and teaching* : Association of Teacher Educators Yearbook (pp. 11-121). Ft. Worth, Harcourt Brace Jovanovich.
- Richardson, V. (1994). – Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23 (5), 5-10.
- Rikard, G.L. (1990). – Student teaching supervision : A dyadic approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (4), 85-87.
- Rikard, G. L, Knight, S.M. (1997). – Obstacles to professional development : Interns' desire to fit in, get along and be real teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (4), 440-453.
- Samaras, A.P., Gismondi, S. (1998). – Scaffolds in the field : Vygotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14 (7), 715-733.
- Saunders, S., Pettinger, K., Tomlinson, P. (1995). – Prospective mentors' views on partnership in secondary teacher training. *British Educational Research Journal*, 21 (2), 199-218.

Scantlebury, K., Kahle, J.B. (1993). – The implementation of equitable teaching strategies by high school biology student teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (6), 537-545.

Schaffer, E., Stringfield, S., Wolfe, D. (1992). – An innovative beginning teacher program : A 2 year analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education*, 43, 181-192.

Schmidt, M., Knowles, J.G. (1995). – Four women's stories of «failure» as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 429-444.

Schön, D.A. (1983). – *The reflective practitioner*. New York, Jossey Bass.

Sebren, A. (1995). – Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field based elementary physical education methods course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 262-283.

Smith, R., Alred, G. (1993). – The impersonation of wisdom. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (éd.), *Mentoring : perspectives on school based teacher education* (pp. 103-116). London, Kogan Page.

Smith, D.L., Sanche, R.P. (1993). – Interns' personally expressed concerns : A need to extend the Fuller model ? *Action in Teacher Education*, 15, 36-41.

Smithey, H.W., Evertson, C.M. (1995). – Teaching the mentoring process : A multi method approach. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 9, 33-53.

Smylie, M. A., Kahne, J. (1997). – Why what works doesn't work in teacher education. *Education and Urban Society*, 29 (3), 355-372.

Spallanzani, C., Sarrasin, J., Poirier, A. (1992). – Effets de la formation minimale à la supervision des stagiaires en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XVIII (3), 409-427.

Stallings, J., Kowalski, T. (1990). – Research on professional development schools. In W.R. Houston (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 251-263). New York, Macmillan.

Stanulis, R.N. (1994). – Fading to a wisper : One mentor's story of sharing her wisdom without telling answers. *Journal of Teacher Education*, 45, 31-38.

Stanulis, R.N. (1995). – Classroom teachers as mentors : Possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11 (4), 331-344.

Suchman, L. (1987). – *Plans and situated action*. Cambridge, NJ, Cambridge University Press.

Tannehill, D., Zakrajsek, D. (1990). – Effects of a self directed training program on cooperating teacher behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9 (2), 140-151.

Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris, PUF.

Theberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y., Huard-Watt, G. (1997). – Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23 (2), 345-370.

Thies-Sprinthall, L. (1984). – Promoting the developmental growth of supervising teachers : Theory, research programs and implications. *Journal of Teacher Education*, 35 (3), 53-63.

- Thies-Sprinthall, L., Sprinthall, N.A. (1987). – Experienced teachers : Agents for revitalization and renewal as mentors and teacher educators. *Journal of Education*, 169 (1), 65-79.
- Thompson, J.P. (1997). – *Integrating the mentorship factor into the clinical supervision model*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX, January 23-25.
- Tjeerdsma, B.L. (1998). – Cooperating teacher perceptions of and experiences in the student teaching practicum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 214-230.
- Tomlinson, P. (1995). – *Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham, Open University Press.
- Tsangaridou, N., O'Sullivan, M. (1997). – The role of reflexion in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (1), 2-25.
- Tsui, A.B.M. (1995). – Exploring collaborative supervision in inservice teacher education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10 (4), 246-371.
- Turner, M. (1993). – The role of mentors and teacher tutors in school based teacher education and induction. *British Journal of in Service Education*, 19, 36-45.
- Valli, L. (1992). – *Reflective teacher education : Cases and critiques*. Albany, States University of New York Press.
- Veal, M.L., Rikard, L. (1998). – Cooperating teacher's perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49 (2), 108-119.
- Veeman, S., Leenders, Y., Meyer, P., Sanders, M. (1993). – Effects of a preservice teacher preparation program on effective instruction. *Educational Studies*, 19 (1), 3-18.
- Villers, D. (1998). – Du maître d'application à l'instituteur maître formateur : des conceptions différentes ? In D. Raymond et Y Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 223-244). Bruxelles, De Boeck Université.
- Vygotsky, L.S. (1978). – *Mind in society*. Boston, MA : Harvard University Press.
- Waite, D. (1992). – Supervisors'talk : Making sense of conferences from an anthropological linguistic perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7, 349-371.
- Waite, D. (1995). – *Rethinking instructional supervision : Notes on its language and culture*. New prospects series : 1. London, The Falmer Press.
- Wildman, T.M., Magliaro, S.G., Niles, R.A., Niles, J.A. (1992). – Teacher mentoring : An analysis of roles, activities and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 205-213.
- Wilkin, M. (1992). – *Mentoring in schools*. London, Kogan Page.
- Williams, A. (1993). – Teacher perceptions of their needs as mentors in the context of developing school-based initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 19 (4), 407-420.
- Williams, D.A., Ramanathan, H., Smith, D., Cruz, J., Lipsett, L. (1997). Problems related to participants' roles and programmatic goals in student teaching supervision. *Mid Western Educational Researcher*, 10 (4), 2-10.
- Winitzky, N., Stoddart, T., O'Keefe, P. (1992). – Great expectations : Emergent professional developmental schools. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 3-18.

- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D., Van Driel, J.H. (1998). – Explicating practical knowledge : An extension of mentor teachers' role. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 11-28.
- Zehm, S.J. (1999). – Deciding to teach : Implications of a self development perspective. In R.P. Lipka and T.M. Brinthaupt (éd.), *The role of self in teacher development* (pp. 36-52). Albany, NY, State University of New York Press.
- Zeichner, K.M. (1985). – The ecology of field experience : Toward an understanding of the role of field experiences on teacher development. *Journal of Research and Development in Teacher Education*, 18, 44-52.
- Zeichner, K.M. (1986). – Content and contexts : Neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12 (1), 5-24.
- Zeichner, K.M. (1990). – Changing directions in the practicum : Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 105-132.
- Zeichner, K.M. (1992). – Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 299-307.
- Zeichner, K.M. (1993). – Alternatives paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K.M., Liston, D. (1987). – Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.
- Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R. (1981). – Are the effects of university teacher education « washed out » by school experience ? *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 7-11.
- Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R. (1991). – Reflections on reflective teaching. In B.R. Tabachnick & K.M. Zeichner (éd.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-21). Philadelphia, The Falmer Press.
- Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R., Densmore, K. (1987). – Individual, instructional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (éd.), *Exploring teachers thinking* (pp. 21-59). London, Cassell.
- Zimmerman, B.J. (1990). – Self regulated learning and academic achievement : An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimpher, N.L., Sherril, J.A. (1996). – Professors, teachers and leaders in SCDES. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 279-305). New York, NY, Macmillan.
- Zulich, J., Bean, T.W., Herrick, J. (1992). – Charting stage of preservice teacher development and reflexion in a multicultural community through dialog journal analysis. *Teaching and Teacher Education*, 8 (4), 345-360.
- Zumwalt, K. (1991). – Alternative routes to teaching : Three alternative approaches. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 83-92.