



**HAL**  
open science

# Concevoir la formation des tuteurs autour de trois enjeux pour construire leur professionnalité : note de synthèse

Solange Ciavaldini-Cartaut

## ► To cite this version:

Solange Ciavaldini-Cartaut. Concevoir la formation des tuteurs autour de trois enjeux pour construire leur professionnalité : note de synthèse. 2020. hal-02554440

**HAL Id: hal-02554440**

**<https://hal.science/hal-02554440>**

Preprint submitted on 25 Apr 2020

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

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

# CONCEVOIR LA FORMATION DES TUTEURS AUTOUR DE TROIS ENJEUX POUR CONSTRUIRE LEUR PROFESSIONNALITE : NOTE DE SYNTHÈSE

Solange CIAVALDINI-CARTAUT, Université Côte d'Azur, Laboratoire LAPCOS (E.A  
7278)

(Article non publié)

RESUME. Cet article sous la forme d'une note de synthèse de la revue la littérature dans le domaine de l'accompagnement des enseignants entrant dans la profession se centre sur trois enjeux contributifs de la professionnalité des tuteurs. Le premier concerne les modalités d'un accompagnement réflexif, pédagogique et conjoint avec les formés. Le second vise à faire de l'expérience d'enseignement des tuteurs une ressource pour cet accompagnement. Enfin, le troisième porte sur l'aide à l'insertion professionnelle des formés dans la perspective d'une rétention en emploi. Ces trois enjeux conduisent également à questionner les conditions pour que la formation des tuteurs contribue à leur agir compétent. L'exemple d'une innovation conduite en France dans ce domaine ouvre des perspectives pour renouveler la formation traditionnelle des tuteurs en vue de l'acquisition de compétences spécifiques.

Mots-clefs : tutorat ; professionnalité ; formation de formateurs ; formation professionnelle initiale; enseignants débutants ;

## INTRODUCTION

En France, comme dans la plupart des pays occidentaux, le principe de l'alternance entre l'Université et les établissements scolaires est organisateur de la formation initiale des enseignants qui entrent dans la profession. Supports à l'exercice du métier, mais aussi à une formation à ce dernier, les stages en établissement scolaire ou en école occupent une place importante dans la mise en œuvre de ce principe.

Tant dans la francophonie européenne que canadienne, le conseiller pédagogique (CP) intervient directement auprès des enseignants, novices ou experts, en formation continue (Chaliès, Flavier et Bertone, 2007; Duchesne, 2016 pour une explicitation du rôle des CP en milieu collégial au Québec; Gagnon, 2010; Lessard, 2008). Il lui arrive en outre, comme c'est le cas en France et en Suisse, d'accompagner des enseignants en formation professionnelle initiale (il s'agit alors d'un tuteur).

Cet article propose une revue de littérature qui ne prétend à aucune exhaustivité. Le mentorat ou tutorat y est décrit comme une forme particulière d'accompagnement qui s'inscrit dans un contexte propre (Maria-Monica et Alina, 2014). Gagnon (2017) le définit en ces termes :

« L'accompagnement mentorale constitue une relation de soutien, d'entraide, de partage et d'apprentissage entre une personne d'expérience (mentor) et une personne peu expérimentée (mentoré) partageant des rôles similaires et orientée vers le développement professionnel et personnel des deux parties impliquées. C'est également une relation de réciprocité volontaire profondément dynamique et interactive où les actions et l'engagement des acteurs permettent la co-construction de savoirs et de solutions répondant aux besoins, aux défis et aux objectifs personnels et professionnels de l'enseignant débutant. Le tuteur agit en tant que guide plutôt qu'expert détenteur de connaissances et dont le rôle est de susciter la pratique réflexive du formé afin que celui-ci puisse de lui-même analyser sa situation, identifier ses besoins, se fixer des objectifs et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les atteindre. Enfin, il constitue un accompagnement au cœur duquel l'enseignant débutant demeure le seul maître de son projet et dont la visée est l'autonomisation de ce dernier dans ses fonctions professionnelles (p.90). »

Dans la littérature une vaste terminologie existe pour désigner tour à tour les tuteurs, conseillers pédagogiques, *associate teachers*, *mentor*, *mentor teacher*, *school-based mentor*, *cooperating teacher*, *induction tutor*, *induction supporter*, *classroom teacher* ou encore *school-based teacher educator* (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen et Bergen, 2008 pour une note de synthèse). Leur professionnalité s'éprouve tout d'abord au travers d'aménagements de l'accompagnement professionnel qui font l'objet de recherches spécifiques (supervision en triade, visite-conseil, *co-teaching*, tutorat, tutorat mixte, etc.). Le principe commun à ces aménagements est celui de l'optimisation de l'alternance entre terrains, temporalités et expériences vécues à des fins de développement des compétences et de l'identité professionnelle des enseignants entrants dans le métier. Étudiés depuis de nombreuses années ces aménagements ont été généralisés lorsque leur efficacité était scientifiquement avérée. En France, c'est le cas de la vidéoformation et de l'approche multimodale de l'entretien de tutorat (Ciavaldini-Cartaut, 2016, 2018; Flandin, Leblanc et Muller, 2015; Gaudin et Chaliès, 2012).

## PROBLÉMATIQUE

Cet article questionne la formation des conseillers pédagogiques (accompagnement de l'accompagnateur au sens de Duchesne, 2010) ou tuteurs qui est considérée comme indispensable pour construire durablement leur professionnalité en plus des aménagements possibles des situations traditionnelles dans lesquelles ils travaillent (Bullough, 2005; Stanulis, Brondik, Little et Wibbens, 2014). La méta-analyse d'Aspfors et Fransson (2015) permet de caractériser la formation des tuteurs (dans le reste du texte) selon plusieurs points : (a) des cours formels auxquels participent des universités, des institutions de formation d'enseignants et de recherche (b) des activités de perfectionnement professionnel, de coaching ou des séminaires de réflexion (c) et des projets de recherche-action qui impliquent des tuteurs et des chercheurs. Nous proposons de concevoir cette formation à partir de trois enjeux permettant d'évaluer son efficacité du point de vue de compétences spécifiques acquises et non pas seulement à partir du sentiment d'efficacité professionnelle ou de satisfaction des intéressés (Gagnon, 2017). Leur agir compétent est d'autant plus essentiel que leur accompagnement doit contribuer à une insertion professionnelle des enseignants entrant dans le métier qui limitent le risque de leur désengagement en début de carrière (généralement au cours des cinq premières années) (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008). Ce point est crucial alors même qu'apparaît en France une crise des vocations et que les problèmes de « rétention en emploi au Canada, États-Unis, Pays-Bas, Royaume-Uni, en Suisse et en Australie » sont un fléau national (Gagnon, 2017, p. 8).

Cet article est structuré autour d'une recension de la littérature permettant de circonscrire ces trois enjeux en lien avec des compétences à acquérir en formation des tuteurs : (a) l'accompagnement conjoint des enseignants débutants dans leurs apprentissages professionnels et démarche réflexive (b) la mobilisation de l'expérience d'enseignement des tuteurs comme ressource du mentorat et (c) l'insertion professionnelle des enseignants débutants à la fois dans leur établissement ou école et dans une communauté de pratique.

## MÉTHODE

La réalisation de la revue de littérature s'est faite en deux étapes.

### *Stratégie de recherche documentaire :*

Nous avons effectué une recherche électronique manuelle dans plusieurs bases de données [Portail EBSCO Host (bases ERIC, Education Research Complete et Education abstracts) ; CiteULike - Oxford journal ; Science Direct OnSite (SDOS), SAGE Journal en ligne, ProQuest, AACE Digital Library/EdITLib] en utilisant et en combinant plusieurs des mots

clés suivants : *mentors/mentoring; pedagogical advisor; preservice teacher's training; teacher retention; teacher induction ; mentor education; professional guidance.*

*Sélection des études :*

Deux chercheurs indépendants ont confirmé l'inclusion/exclusion des études retenues pour cet article en fonction des critères suivants :

- Documenter l'activité de mentorat ou tutorat en retenant le point de vue ou la perception intéressés ;
- Documenter l'activité d'enseignement des entrants dans le métier en retenant leur point de vue et leur perception de l'accompagnement tutorial ;
- Être un article de journal ou un chapitre d'ouvrage ;
- Avoir été publié après 2007 (à moins d'être cité en référence dans des travaux de thèse de doctorat ou dans des méta-analyses récentes avec *impact factor*) ;
- S'inscrire dans le contexte francophone et/ou anglo-saxon de la formation des enseignants ;

Une analyse de contenu s'est faite à partir des mots clefs permettant de circonscrire les résultats autour des trois enjeux retenus dans la problématique de l'article. Le taux d'accord entre chercheurs n'était que de 82%. Les désaccords ont été résolus par un réexamen approfondi des études contestées. Au total, 76 références ont été retenues bien que certaines aient été publiées avant 2007. Leur réexamen a donc pris en compte *l'impact factor* de la revue éditrice (tel que par exemple pour *Teaching and Teacher Education*) et le nombre de citations récentes.

## ACCOMPAGNER CONJOINTEMENT LES TUTEURS DANS LEURS APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS ET DÉMARCHES RÉFLEXIVES

L'importance de la place tenue par les entretiens de conseil pédagogique dans l'accompagnement des enseignants débutants n'est plus à démontrer (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel et Durand, 2004; Hascher, Cocard et Moser, 2004; Parsons et Stephenson, 2005; Tang et Chow, 2007). Néanmoins, certaines études (Orland-Barak et Klein, 2005; Orland-Barak et Tillema, 2006) soulignent une dichotomie susceptible d'exister entre (a) les actions et la posture adoptée voire le contenu abordé par les tuteurs au cours de leurs interactions de conseil pédagogique et (b) les représentations qu'ils s'en font *a posteriori* (M. Williams et Watson, 2004). Or, le décalage entre l'intention d'accompagnement affichée par ces derniers et leurs actes (tel que par exemple l'usage d'instruments ou de médiations inadaptées) ne

permet ni de soutenir la réflexivité des enseignants débutants ni d'être un levier de changement de leur pratique.

Pour pallier ce problème, la littérature ne manque pas de souligner la nécessité d'utiliser des observables recueillis au cours de l'observation des leçons des enseignants débutants (des enregistrements audio-vidéo, des photographies ou des productions d'élèves) afin de soutenir leur démarche d'analyse des faits survenus en classe (Ciavaldini-Cartaut, 2015 a, 2017; Gaudin et Chaliès, 2012; Maubant et al., 2005; Ottesen, 2007). Sans ces observables les tuteurs ont du mal à problématiser les situations critiques et les problèmes éducatifs et scolaires qui les composent (Bertone, Chaliès et Clot, 2009; Bertone et Saujat, 2013; Ciavaldini-Cartaut, Venet et St-Gelais-Merineau, 2016; Ria et Chaliès, 2003). Lorsque ces modalités existent, un travail conjoint entre « amis critiques » peut permettre de développer le raisonnement professionnel (M. Williams et Watson, 2004), les capacités d'auto-évaluation (Harrison, Lawson et Wortley, 2005; Tang et Chow, 2007) ou encore les connaissances professionnelles des enseignants débutants et les aider à s'engager dans des actions alternatives à leurs choix initiaux (Chaliès, Bertone, Flavier et Durand, 2008). L'accompagnement réflexif ainsi offert à ces derniers minimise leur incompréhension des événements survenus en classe (Chaliès et al., 2004; Krull, Oras et Sisask, 2007) et *in fine* leur fait accepter la nécessité d'une remise en question pour y répondre. Cette remise en question est liée au fait « d'apprendre à voir le remarquable et à négliger le négligeable ». L'objectivation du travail mené avec élèves au cours des entretiens de tutorat y contribue (Leshem, 2008). A cette occasion, le tuteur peut expliciter son expérience pratique, les allants de soi dans son comportement avec les élèves (Krull et al., 2007) et les logiques décisionnelles prises dans le feu de l'action (Smith, 2005). Autrement dit, il peut « tenir conseil » en faisant de son expérience une ressource pour former et conseiller.

Certaines dimensions de l'enseignement comme la gestion de l'hétérogénéité des élèves, l'exploitation de leur style d'apprentissage, la promotion de leur autorégulation (Perry, Hutchinson et Thauberger, 2008), la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à la réussite du plus grand nombre (Achinstein et Athanases, 2005) ou encore l'éthique et la morale professionnelle peuvent alors être abordées avec moins de tension émotionnelle (Bradbury et Koballa Jr, 2008; Willemse, Lunenberg et Korthagen, 2008). Si pour cela une bonne connaissance des phases de transition identitaire qui structurent l'entrée dans la profession est requise (Edwards et Protheroe, 2004; Maclean et White, 2007; Rippon et Martin, 2006), les tuteurs doivent en outre être capables de ne pas limiter leurs conseils à leurs propres jugements, critères d'évaluation et routines d'action en classe (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen et Bergen, 2008). Leur attention doit en effet se porter sur les raisons d'agir ou les

préoccupations typiques des débutants en situation d'enseignement (gestion du temps, gestion de la classe, conception des leçons, sanctions et punitions, etc.) (Ciavaldini-Cartaut, 2015b). Ce n'est finalement qu'à ces conditions que les mentors parviennent à construire conjointement l'accompagnement avec ces derniers (M. Williams et Watson, 2004) en s'engageant dans un véritable processus d'étayage des problèmes, des difficultés typiques et du travail des débutants en classe (Cartaut et Bertone, 2009).

## FAIRE DE SON EXPÉRIENCE D'ENSEIGNANT UNE RESSOURCE POUR ACCOMPAGNER ET CONSEILLER

Paradoxalement, les connaissances et les savoir-faire constitutifs de l'expertise enseignante des tuteurs sont le plus souvent étudiés par le biais du vécu des débutants (Clarke, 2006; Clarke et Jarvis-Selinger, 2005; Meijer, Zanting et Verloop, 2002; Zanting, Verloop et Vermunt, 2001, 2003). Ainsi, la manière dont ils font de cette expertise une ressource pour l'accompagnement professionnel demeure peu documentée (Hobson, Ashby, Malderez et Tomlinson, 2009 ; Kwan et Lopez-Real, 2005). Pour certains auteurs il s'agit d'un point aveugle qu'il convient d'explorer par davantage de recherches en vue de comprendre en quoi et comment avoir de l'expérience en tant qu'enseignant contribue à la professionnalité des tuteurs alors même qu'elle ne peut s'y limiter (Athanasos et al., 2008; Bullough, 2012; Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009; Gagnon, 2010).

Dans une récente méta-analyse, Maria-Monica et Alina (2014) spécifient quatre types de soutien qui participent de la professionnalité d'un « bon tuteur » : un soutien informationnel, instrumental, évaluatif et émotionnel. D'après Clarke (2006), cette professionnalité relève également de la capacité des tuteurs à distinguer leur style d'enseignement de leur style de mentoring ou tutorat et à les faire se renseigner réciproquement à la fois dans chaque type de soutien et dans la tenue des entretiens de conseil pédagogique (Bertone, Chaliès, Clarke et Méard, 2006; Hennissen et al., 2008). En outre, pour cibler les conseils dans la zone proximale de développement de l'activité des débutants (Ottesen, 2007) une posture d'agent de développement de leur activité doit pouvoir être prise (Ciavaldini-Cartaut, 2017).

Au quotidien, les tuteurs peuvent vivre des situations d'interactions anxiogènes avec des débutants en grande difficulté ou dans le déni de leurs problèmes (Bradbury et Koballa Jr, 2008; Johnson, 2003; Siebert, Clark, Kilbridge et Peterson, 2006). Ceci les conduit à conseiller comme ils enseignent en donnant leur pratique en modèle selon une perspective de compagnonnage (Aspfors et Fransson, 2015; Chaliès et al., 2009; Crasborn et al., 2008) qui cristallise cette confusion des styles au sens de Clarke (2006).

Fort de ces constats, pour de nombreux auteurs accompagner et conseiller requiert une formation aux tâches et aux multiples rôles à endosser (Athanasés et al., 2008; Bullough, 2005; Lejonberg, Elstad et Christophersen, 2015; Wang, Odell et Schwille, 2008; A. Williams et Prestage, 2002). Elle permet d'acquérir des compétences techniques, métacognitives (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, et Bergen, 2010) ou communicationnelles qui ne peuvent émerger naturellement d'une pratique d'enseignant (Dugal et Amade-Escot, 2004; Gagnon, 2017) et doivent faire l'objet de contenus de formation.

Malgré la création de nombreux dispositifs spécifiques et innovants, la formation des tuteurs est régulièrement qualifiée d'insuffisante par la littérature du domaine (Athanasés et al., 2008; Bullough, 2005, 2012; Chaliès et al., 2009). En outre, elle ne suscite pas l'adhésion des intéressés lorsqu'elle se limite à l'application des prescriptions institutionnelles ou des nouvelles orientations politico-pédagogiques (Carver et Katz, 2004; Gagnon, 2010; A. Williams et Prestage, 2002). En revanche, elle est plébiscitée lorsqu'elle repose sur la mise en synergie de petits groupes réunis lors de séminaires organisés à différents moments de l'année scolaire et qui offrent l'occasion d'analyses collectives de récits d'expérience (oraux ou écrits). Mais, bien qu'enrichissants, ils ne permettent pas en soi de fédérer une communauté de pratique susceptible de briser l'isolement des tuteurs face aux difficultés à assumer leurs multiples rôles (Wang et al., 2008) ou de dépasser leurs dilemmes professionnels (Chaliès et al., 2009). Tout au plus, ces séminaires réduisent l'appréhension des premières responsabilités du mentorat ou tutorat (Bullough, 2005; Kilbourn, Keating, Murray et Ross, 2005) et la charge émotionnelle de l'accompagnement (Bradbury et Koballa Jr, 2008; Willemse et al., 2008).

#### ACCOMPAGNER ET CONTRIBUER A INSERER PROFESSIONNELLEMENT LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN VUE DE LEUR RÉTENTION DANS LE METIER

L'accompagnement professionnel des tuteurs contribue normalement à l'insertion professionnelle des enseignants débutants à leur entrée dans la profession (Achinstein, 2006; Scherff, 2008; Sim, 2006). Les tuteurs la facilitent en créant les conditions d'échanges pédagogiques, de partage de points de vue sur l'exercice professionnel et la connaissance des élèves avec d'autres pairs enseignants de leur établissement scolaire ou école. L'accompagnement permet aux débutants de se familiariser avec le cadre culturel, organisationnel et politique local et de mieux connaître le personnel administratif, les parents d'élèves, voire d'autres partenaires institutionnels (Blase et Blase, 2002). En devenant un facilitateur des relations avec l'administration et la communauté éducative, le tuteur renforce le processus de reconnaissance (« *self-affirmation and visibility* » chez Maynard, 2000) et



d'estime de soi des enseignants débutants (Scherff, 2008). S'ils ne sont pas accompagnés de la sorte, ces derniers s'impliquent peu dans l'articulation entre « *the micropolitical context and reality* » (tels que par exemple, les négociations au jour le jour dans la vie de l'établissement ou les conditions de travail) et « *the macropolitical context* » (tels que par exemple les orientations données aux politiques éducatives ou les instructions officielles et nationales) (Achinstein, 2006; Blase et Blase, 2002 pour une note de synthèse; Curry, Jaxon, Russell, Callahan et Bicais, 2008).

En conclusion, comme le précise Achinstein (2006), les leviers de l'efficacité de l'accompagnement professionnel dépendent des compétences des tuteurs a) à identifier, comprendre et analyser eux-mêmes le système organisationnel et politique de leur établissement scolaire ou école et b) à faciliter l'obtention de compromis avec les enseignants débutants entre les méthodes d'enseignement préconisées et les ressources disponibles pour les appliquer. Autrement dit, la contribution de l'accompagnement professionnel est d'autant plus importante qu'en son absence les risques de désengagement vis-à-vis de la profession sont accrus (Ingersoll et Strong, 2011). Lorsque les enseignants débutants se perçoivent isolés face aux conflits récurrents avec l'administration et/ou avec les élèves des classes qui leur sont confiées, quand leurs conditions de travail sont difficiles et leur rémunération salariale jugée insuffisante, certains d'entre-deux quittent prématurément soit leur programme de formation initiale, soit la profession et cela après seulement deux ou trois ans d'ancienneté (Cochran-Smith, 2004; Gagnon, 2010; Scherff, 2008).

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Conformément à la définition de la formation donnée par Aspfors et Fransson (2015) nous précisons qu'elle peut être professionnalisante et diplômante tout en participant à la création d'une communauté d'apprentissage professionnel : les tuteurs peuvent apprendre aussi de la typicalité des débutants et passer d'une relation à sens unique à une relation de réciprocité (Hudson, Hudson, Gray et Bloxham, 2013). Cet article, sous la forme d'une note de synthèse de la littérature du domaine, s'est efforcé de documenter trois enjeux contributifs de la professionnalité des tuteurs et susceptibles de renouveler la conception de leur formation reconnue comme indispensable pour accompagner efficacement les enseignants débutants lors de leur entrée dans le métier.

Comment concevoir une formation des tuteurs ouverte à la confrontation collective des points de vue sur leur travail, sur l'activité conjointe avec les débutants, sur l'observation des pratiques de classe et la tenue du conseil pédagogique en vue de sécuriser les parcours d'insertion professionnelle des enseignants entrants dans le métier ?

En France, depuis 2014, du Diplôme Universitaire « Formateur d'enseignants » est délivré par l'INSPE de l'académie de Nice au sein de l'Université Côte d'Azur. La formation des tuteurs qui y est dispensée est professionnalisante dans la mesure où elle aboutit à une certification nationale des compétences de formateur dans le milieu scolaire du secondaire. Elle est aussi diplômante parce que partiellement adossée à un parcours de master 2 « Formation des adultes, accompagnement professionnel et qualité de vie au travail » (30 ECTS). Cet adossement permet la reconnaissance d'acquis professionnels et délivre 15 ECTS en vue d'une reprise d'études à l'Université. Lors de dix séminaires, cette formation pluridisciplinaire d'une durée de soixante heures réunit des tuteurs en exercice et des enseignants souhaitant assurer cette future fonction au sein des masters MEEF de l'INSPE. Les formés issus de toute l'académie de Nice abordent plusieurs thématiques par le biais de l'analyse de situations réelles de travail et de formation initiale à l'entrée dans le métier. Les connaissances produites par la recherche sur la formation des enseignants en France y trouvent une place de choix (au niveau des contenus et des intervenants) tout comme les débats autour de témoignages et de cas issus du terrain. L'innovation se situe dans la re-signification des expériences d'accompagnement par l'analyse vidéo de l'activité des tuteurs en exercice et des enseignants débutants (vidéof formation) puis dans la critique réflexive du potentiel capacitant des situations traditionnelles de conseil pédagogique et de leurs aménagements possibles par le numérique (Ciavaldini-Cartaut, 2018). Les trois enjeux de professionnalisation évoqués dans cet article structurent les apports de formation dispensés au cours des dix séminaires. À ce jour, plus de 250 tuteurs ont été formés dans l'académie de Nice selon une approche « orientée activité » de leur travail de conseil pédagogique et plus de la moitié ont acquis une certification et un diplôme universitaire qui attestent des compétences leur permettant d'entrer en fonction ou de vivre leur fonction plus sereinement face aux problèmes professionnels rencontrés par les enseignants débutants.

## RÉFÉRENCES

Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 123 - 138. doi:10.1080/13450600500467290

Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862. doi:10.1016/j.tate.2005.05.017

Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. doi:10.1016/j.tate.2015.02.004

Athanases, S., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., et al. (2008). Curriculum for mentor development: Problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770.

Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J. (2006). The Dynamics of Interaction During Post-lesson Conferences and the Development of Professional Activity: Study of a pre-service physical education teacher and her co-operating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245 - 264. doi:10.1080/13598660600720660

Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72 (2), 104-125.

Bertone, S., & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *Activités*, 10 (2). Repéré à <http://www.activites.org/v10n2/v10n2.pdf>

Blase, J., & Blase, J. (2002). The Micropolitics of Instructional Supervision: A Call for Research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-44. doi:10.1177/0013161x02381002

Bradbury, L. U., & Koballa Jr, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132-2145. doi: 10.1016/j.tate.2008.03.002

Bullough, J. R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155. doi: 10.1016/j.tate.2004.12.002

Bullough, J. R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74.

Cartaut & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094. doi:10.1016/j.tate.2009.03.006

Carver, C. L., & Katz, D. S. (2004). Teaching at the Boundary of Acceptable Practice. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449-462. doi:10.1177/0022487104269524

Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563. doi:10.1016/j.tate.2007.09.010

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. Note de Synthèse. *Recherche et Formation*, 61, 85-129. doi:10.13140/2.1.2411.0720

Chaliès, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle du conseil pédagogique. *Revue STAPS en ligne*, 12, 18-33.

Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781. doi:10.1016/j.tate.2004.09.001

Cartaut, S. (2012). Une approche développementale de l'accompagnement professionnel d'enseignants de Lettre-Histoire en Lycée professionnel. Dans Cartaut, S. (Dir.), *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp. 45-70). Paris: L'Harmattan.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2015 a). Moving beyond the reflectivity of post-lesson mentoring conferences in teacher education and creating learning/development opportunities for pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 496-511. doi:10.1080/02619768.2015.1056909

Ciavaldini-Cartaut, S. (2015b). Repenser la réflexivité dans les entretiens de conseil pédagogique en formation d'enseignants. Dans C. Bashlev, L. Filliettaz, Ciavaldini-Cartaut, S., & I. Vinatier (Dir.), *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours ?* (pp. 221-248). Paris : L'Harmattan.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Education Permanente*, 206, 61-74.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). L'activité de tutorat conjointe et médiatisée: comment former dans la Zone Proximale de Développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (2), 11-32. doi:10.7202/1040661ar

Ciavaldini-Cartaut, S. (2018). Un usage multimodal du numérique en vidéo-formation : aménagement du tutorat mixte pour apprendre le métier d'enseignant et se développer professionnellement. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (Dir.), *Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former ?* (pp. 145-162). Paris: L'Harmattan.

Ciavaldini-Cartaut, S., Venet, M., & St-Gelais-Merineau, P.-M. (2016). *La capacité à être affecté et le pouvoir d'agir sur soi, avec autrui et sur son milieu : un regard franco-québécois sur l'expérience émotionnelle en enseignement et formation*. Communication orale, Sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotsky, CNAM, Paris.

Clarke, A. (2006). The nature and substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 910-921. doi:10.1016/j.tate.2006.04.039

Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 65-78. doi: 10.1016/j.tate.2004.11.006

Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, Leavers, Lovers, and Dreamers. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392. doi:10.1177/0022487104270188

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499-514. doi:10.1016/j.tate.2007.05.001

- Curry, M., Jaxon, K., Russell, J. L., Callahan, M. A., & Bicais, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 660-673. doi: 10.1016/j.tate.2006.10.007
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45 (2), 239-253.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51 (1), 635-656.
- Dugal, J. P., & Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183 - 197.
- Flandin, S., Leblanc, S., & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? Dans L. Borer, M. Durand, & F. Yvon (Dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation, Raisons éducatives, Volume 19* (pp. 179-198). Bruxelles: De Boeck.
- Gagnon, N. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie pédagogique*, 153, 13-18.
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario*. Thèse de doctorat en éducation. Université d'Ottawa, Canada.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.
- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6(3), 419 - 441. doi:10.1080/14623940500220277

- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623 - 637. doi:10.1080/1354060042000304800
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 207-214. doi:10.1016/j.tate.2009.02.022
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001
- Hudson, P., Hudson, S., Gray, B., & Bloxham, R. (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. *Procedia-social and behavioral sciences*, 93, 1291-1300.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Johnson, K. A. (2003). "Every experience is a moving force": identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 787-800. doi:10.1016/j.tate.2003.06.003
- Kilbourn, B., Keating, C., Murray, K., & Ross, I. (2005). Balancing feedback and inquiry: How novice observers (supervisors) learn from inquiry into their own practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20(4), 298-318.
- Krull, E., Oras, K., & Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1038-1050. doi:10.1016/j.tate.2006.02.001
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287. doi:10.1080/13598660500286267

- Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142-158.
- Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 204-215. doi: 10.1016/j.tate.2006.07.010
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche: les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 169-182). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Maclean, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 8(1), 47 - 60. doi:10.1080/14623940601138949
- Maria-Monica, P. M., & Alina, M. C. (2014). Students-teacher perspectives on the qualities of mentor-teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3559-3563.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L., & Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 1-8). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A. A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 61-75.
- Maynard, T. (2000). Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(1), 17 - 30. doi:10.1080/713685510
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How Can Student Teachers Elicit Experienced Teachers' Practical Knowledge? *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419. doi:10.1177/002248702237395



- Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 379-402. doi:10.1016/j.tate.2004.05.003
- Orland-Barak, L., & Tillema, H. (2006). The 'dark side of the moon': a critical look at teacher knowledge construction in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(1), 1-12. doi:10.1080/13450600500364505
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making": Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 612-623. doi:10.1016/j.tate.2007.01.011
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*(1), 95 - 116. doi:10.1080/1354060042000337110
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 97-108.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants. . *Recherche et Formation, 42*, 7-19.
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education, 22*(1), 84-99. doi: 10.1016/j.tate.2005.07.004
- Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1317-1332. doi:10.1016/j.tate.2007.06.002
- Siebert, C. J., Clark, A., Kilbridge, A., & Peterson, H. (2006). When preservice teachers struggle or fail: Mentor teacher's perspective. *Education & Formation, 126* (3), 409-422.
- Sim, C. (2006). Preparing for professional experiences-incorporating pre-service teachers as "communities of practice". *Teaching and Teacher Education, 22*(1), 77-83. doi: 10.1016/j.tate.2005.07.006
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 177-192. doi:10.1016/j.tate.2004.12.008

- Stanulis, R., Brondik, S. K., Little, S., & Wibbens, E. (2014). Mentoring beginning teachers to enact discussion-based teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 127-145.
- Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066-1085. doi:10.1016/j.tate.2006.07.013
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152. doi:10.1177/0022487107314002
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445-466. doi:10.1080/03057240802399269
- Williams, A., & Prestage, S. (2002). The Induction Tutor: mentor, manager or both? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), 35-46. doi:10.1080/13611260220133135
- Williams, M., & Watson, A. (2004). Post-lesson debriefing: delayed or immediate? An investigation of student teacher talk. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 30(2), 85 - 96. doi:10.1080/0260747042000229726
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). How do Student Teachers Elicit their Mentor Teachers' Practical Knowledge? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 197 - 211. doi:10.1080/13540600309383