

SOCRATES/LINGUA  
PEC "FORMATION DE FORMATEURS"  
ECP "TRAINING OF TRAINERS"

FORMER LES TUTEURS DE LVE:  
UN DÉFI EUROPÉEN

TRAINING MFL MENTORS:  
A EUROPEAN CHALLENGE



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO  
1999

SOCRATES/LINGUA  
PEC "FORMATION DE FORMATEURS"  
ECP "TRAINING OF TRAINERS"

## **Former les Tuteurs de LVE: un Défi Européen**

---

**Training MFL Mentors:  
a European Challenge**

## **PEC «Formation de Formateurs»/ECP «Training of Trainers»**

### **Coordination:**

**Universidade do Porto, Faculdade de Letras (P)**

Fernanda Irene FONSECA (Coord.)

Rosa BIZARRO, Fátima BRAGA, Ana M<sup>a</sup> FERREIRA, John GREENFIELD, Dulce RAMOS

Partenaires / Partners :

**Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg (D)**

Henriette ROHDE-BARTL (Coord.)

Peter BADE, Ingrid BRANDENBURG, Christiane FRAEDRICH, Detlev KAHL

**Universitat de Valencia, Facultat de Filologia (E)**

Antonia SANCHEZ (Coord.)

Manuel BORDOY, Victor OROVAL

**IUFM d'Aquitaine, Bordeaux (F)**

Michel BRAUD (Coord.)

Olivier BORD, Françoise HARAMBOURE, Michèle STEPHANUS

**Manchester Metropolitan University / University of Manchester (GB)**

Graham FRANK– KEYES (Coord.)

Gee MACRORY, Jean Ann NAYLOR, Valerie STONE, Susan WAREING

**PEK d'Athènes (GR)**

Angèle-Liliane CANELLOPOULOU, Sophia KOURKOUTIDOU (Coord.)

Stavroula GEORGATSOU, Héléne TZOVA

**Provveditorato agli Studi di Sassari (I)**

Marisa BRIGAGLIA (Coord.)

Mario Bruno CASIDDU, Claudia VALTZ-SPURET

**Högskolan i Växjö, Institut för Humaniora (S)**

Christina RÖSEN (Coord.)

Jelena ANDERSSON, Berit HAMMARSTRÖM, Torbjörn LINDQVIST

### **Comité de Rédaction / Editorial Committee**

Ingrid BRANDENBURG

Michel BRAUD

Graham FRANK– KEYES

### **Coordination Générale / General Coordination**

Fernanda Irene FONSECA

Edição: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

ISBN: 972-9350-30-2

Orientação gráfica: Elvira Leite

Depósito Legal: 134060/99

Fevereiro de 1999

# SOMMAIRE / Contents

<b>Avant Propos / Introduction</b>	
<i>Fernanda Irene Fonseca</i> .....	5
<b>I Le Cadre Contextuel et Théorique / The Contextual and Theoretical Framework</b>	
1. Les Systèmes de Formation de Professeurs dans les Pays Partenaires	
<i>Rosa Bizarro/ Detlev Kahl/ Gee Macrory/ Victor Oroval /Valerie Stone/ Hélène Tzova/ Susan Wareing</i> .....	13
2. Esquisse d'un Projet de Formation	
<i>Fátima Braga /Dulce Ramos</i> .....	33
3. Profil d'un Tuteur Européen	
<i>Rosa Bizarro/ Detlev Kahl/ Gee Macrory / Victor Oroval /Valerie Stone/ Hélène Tzova/ Susan Wareing</i> .....	51
<b>II Point de Départ de la Formation: les representations / Starting Point for Training: representations</b>	
1. Raising Awareness of Mentors' and Trainees' Beliefs	
<i>Françoise Haramboure</i> .....	93
2. De l'Apprentissage à la Formation: représentations et stratégies d'apprentissage/enseignement des LVE	
<i>Olivier Bord</i> .....	101
<b>III Le Développement Personnel du Tuteur / Personal Development of the Mentor</b>	
1. Mentor Development: psychological aspects and evaluation	
<i>Jean Ann Naylor</i> .....	123
2. La Formation des Tuteurs: outils pour une démarche vers l'autonomie	
<i>Michèle Stephanus</i> .....	133
<b>IV Techniques et Outils de Formation / Training Techniques and Instruments</b>	
1. Classroom Observation in Mentor and Teacher Training	
<i>Manuel Bordoy</i> .....	143
2. Training Module for Lesson Observation and Feedback	
<i>Peter Bade</i> .....	171
3. An Instrument for Open-ended Training	
<i>Françoise Haramboure</i> .....	181
4. Guidelines for a Mentor Training Session	
<i>Mario Bruno Casiddu</i> .....	189
5. Instruments for Evaluation of Mentor and Trainee Practice	
<i>Torbjörn Linqvist</i> .....	199
<b>V Plan d'Études d'un Cours de Formation pour Tuteurs / Syllabus of a Course in Mentor Training</b>	
<i>Fátima Braga / Fernanda Irene Fonseca</i> .....	205



# Avant Propos



*Il est devenu courant, dans les domaines les plus divers, de parler des **défis du présent**, du besoin de trouver des réponses aux sollicitations multiples d'un monde en rapide changement. C'est un thème de réflexion et de discussion abondamment développé dans le domaine de l'éducation, où ce besoin d'adaptation créative se pose avec une acuité particulière.*

*Dans ce contexte de réflexion et d'action, les Projets de Coopération Européenne proposent aux professeurs et aux responsables de leur formation un cadre de travail transnational qui se révèle propice à un échange de points de vue, de savoirs et d'expériences ayant comme but la recherche partagée de nouvelles stratégies pédagogiques.*

*Le travail réalisé dans le cadre du Projet «**Formation de Formateurs**» – dont ce livre constitue l'un des produits – s'inscrit dans cette ligne de recherche/action partagée à l'intérieur d'un groupe transnational de responsables de la formation de professeurs de LVE. Il s'agit d'un Projet de Coopération Européenne financé par le Programme SOCRATES/ LINGUA ACTION A, qui s'est déroulé sur trois ans (de septembre 1995 à décembre 1998) et qui a été coordonné par la Faculté des Lettres de l'Université de Porto. Sept autres institutions de différents pays européens étaient partenaires de ce Projet, à savoir: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg; Facultat de Filologia, Universitat de Valencia; IUFM d'Aquitaine, Bordeaux; Manchester Metropolitan University; PEK d'Athènes; Provveditorato agli Studi di Sassari; Högskolan i Växjö, Institut för Humaniora. Les huit institutions ainsi réunies ne sont pas toutes du même type – on y trouve trois Universités, deux Instituts de Formation de Professeurs et trois Centres Régionaux d'Éducation – mais ont en commun des responsabilités dans la formation de professeurs de LVE.*

*La plupart des institutions partenaires avaient déjà travaillé ensemble, dans le cadre du Projet PEC-CONTACT (1991-1994), sur la formation continue des professeurs de langues. La décision de déposer une candidature à un nouveau Projet a eu comme point de départ une constatation: l'absence presque totale, dans les institutions*

responsables de la formation de professeurs, d'offre de formation systématique et spécifique destinée aux formateurs eux-mêmes. On s'est donc proposé d'entreprendre ensemble un parcours de recherche-action ayant pour objectif la formation des formateurs de professeurs de LVE en général et, particulièrement, de ceux qui accompagnent de près les stagiaires au début de leur pratique dans les écoles, pendant les stages de formation initiale: les tuteurs (mentors, en anglais; orientadores, en portugais). Une analyse comparative des différents modèles de formation de professeurs de LVE dans les huit pays partenaires a été conduite, afin de relever les différences et ressemblances, particulièrement en ce qui concerne le rôle du tuteur.

Le choix des tuteurs comme public-cible traduit la conscience de leur rôle décisif dans la formation initiale des professeurs et le désir corrélatif d'apporter une contribution à leur formation spécifique. La réalisation d'enquêtes auprès de ce public sur ses besoins de formation a montré que ces formateurs de professeurs manifestent une grande disponibilité et qu'ils désireraient être appuyés institutionnellement dans leur propre formation.

L'organisation subséquente d'ateliers de formation pour tuteurs dans la plupart des institutions partenaires a eu comme but de fournir (et de tester) des outils et des techniques à utiliser dans la pratique (observation et évaluation de cours, etc.), tout en suscitant une réflexion sur les fondements de la pratique de formation conçue comme mise en place d'un ensemble de stratégies de médiation. En effet, le caractère pratique et attrayant des outils ne doit pas être considéré comme incompatible avec la réflexion et la prise de conscience des fondements théoriques. Il faut à tout prix combattre l'image (assez répandue, hélas) du professeur, ou du professeur-formateur, comme applicateur aveugle, en quête de «recettes» faciles et «prêtes à utiliser»...

Dans ce même cadre de réflexion s'intègre l'élaboration d'un Profil du Tuteur Européen, largement discuté au cours de certains des ateliers de formation mentionnés ci-dessus.

Comme aboutissement et synthèse des principales lignes de force du travail réalisé, a été élaboré un Plan d'Études d'un Cours de Formation pour Tuteurs qui sera proposé aux institutions responsables de la formation comme un essai de mise en place d'une formation systématique et institutionnelle, destinée à des formateurs de professeurs de LVE.

Des enregistrements vidéo de certains moments des ateliers de formation – aussi bien que des enregistrements de cours de langue utilisés comme documents de travail dans ces ateliers – figurent dans quatre cassettes vidéo publiées en annexe de ce livre et accompagnées de brochures explicatives.

Cette première publication du livre conserve la langue dans laquelle les articles ont été présentés par leurs auteurs (le français ou l'anglais, langues de travail adoptées); la dimension plurilingue n'apparaît que ponctuellement (et symboliquement) dans la traduction qui a été faite d'un document central – le Profil du Tuteur Européen – dans toutes les langues des pays partenaires. La publication de traductions du livre dans au moins deux ou trois de ces langues est prévue par la suite.

D'autres matériaux ont été produits au long des trois années du Projet – des documents de travail, grilles, questionnaires, rapports etc. – qui, par leur caractère transitoire et/ou circonstanciel, ont été inclus dans des brochures réalisées chaque année pour accompagner les Rapports annuels des activités du Projet.

Le présent livre, conçu comme un produit final, n'a plus pour finalité de présenter un rapport d'activités, mais de réunir les résultats de ces activités et d'en proposer un tout cohérent. Le choix de la forme livre comme support relève certainement de ce désir de tester la cohérence interne du travail réalisé, en essayant de voir si les différentes contributions tiennent debout ensemble. Risque (mal) calculé? Risque, en tout cas, qu'il fallait courir car il est inhérent à une façon de concevoir les produits des Projets qui puisse leur assurer une «survie» après la fin de la vie (si courte!) du Projet. Ces produits sont en effet le résultat du travail fait ensemble, ils découlent des activités réalisées au fur et à mesure mais, tout en étant liés à cet ensemble d'activités, ils doivent en être séparables pour pouvoir «survivre» aux circonstances particulières qui ont présidé à leur production.

Il s'agit d'un dessein difficile à atteindre, et qui doit être relativisé, car ces circonstances conditionnent largement les caractéristiques du produit. Si on essaye de les effacer de façon trop radicale, le produit perdra son caractère propre. Il est nécessaire de procéder à une **gestion productive de l'hétérogénéité**, c'est à dire, de relever les lignes d'unité et de structuration des différentes contributions, tout en respectant leur hétérogénéité constitutive qu'il serait finalement une grave erreur de vouloir détruire ou même de déguiser.

Mais, tout compte fait, les produits qui ont une existence matérielle ne sont pas les seuls à pouvoir survivre. Derrière un produit il y a un procès, un **parcours** qui n'est pas visible mais qui a parfois une importance qui dépasse celle du produit lui-même. C'est souvent le cas des produits du travail réalisé dans le cadre des PEC.

Dans le cas concret du Projet «Formation de Formateurs» ce **parcours** est là, il a été intensément vécu par tous les collaborateurs et d'une façon pas toujours facile. Le nombre assez élevé de partenaires a entraîné des difficultés de fonctionnement qui ont été surmontées, au cours de la première année, moyennant la constitution de trois

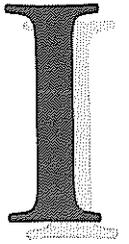
sous-groupes de travail et la division des sujets à traiter et des tâches à accomplir. L'équipe de partenaires a toujours essayé de créer ensemble des conditions motivantes et favorables au travail en groupe dans un groupe si complexe et, finalement, il faut reconnaître que non seulement les difficultés ont été résolues, mais qu'elles ont même été profitables pour trouver de nouvelles modalités de structuration et de fonctionnement.

Le travail réalisé le long du Projet a été donc accompagné d'une **croissance qualitative** du groupe, d'une précision progressive des objectifs et des critères de performance. En un seul mot: d'un **apprentissage**. Apprentissage au sens propre et général d'acquisition de nouveaux savoirs (et «savoir-faire»). Mais apprentissage aussi au sens spécifique, dans le cadre du Projet, de découverte et mise en oeuvre de nouvelles façons de collaborer, de travailler en groupe. Quand il s'agit d'un grand groupe, hétérogène et transnational, il faut en effet construire ensemble, avec intelligence, tolérance et imagination, des stratégies pour vaincre plusieurs types de distances: géographiques, culturelles, théoriques, institutionnelles, personnelles.... On touche là à une dimension très importante, propre et spécifique au cadre créé par les Projets européens. Une dimension européenne transnationale et transculturelle qu'il faut leur créditer, sans aucun doute, comme une **valeur ajoutée** remarquable.

Si la taille et l'hétérogénéité constitutive du groupe qui a travaillé dans le Projet «Formation des Formateurs» ont pu parfois diminuer la perfection et la portée des résultats obtenus, elles ont sûrement contribué à accroître cette **valeur ajoutée européenne** et, avec elle, notre capacité de répondre aux défis du présent et de l'avenir.

Fernanda Irene Fonseca

Le Cadre Contextuel et Théorique  
/  
The Contextual and Theoretical Framework





1.

---

## Les Systèmes de Formation de Professeurs dans les Pays Partenaires

*Rosa BIZARRO  
Detlev KAHL  
Gee MACRORY  
Victor OROVAL  
Valerie STONE  
Hélène TZOVA  
Susan WAREING*



# Les Fonctions de *tuteur* et *stagiaire* dans les systèmes de formation des pays partenaires

## TUTEUR et STAGIAIRE en/au...

D: Allemagne • E: Espagne • F: France • GB: Royaume Uni  
GR: Grèce • I: Italie • P: Portugal • S: Suède

### GLOSSAIRE

Anglais	Français	Où?
Tutor [University teacher trainer, in-service trainer, advisory teacher]	Formateur	Université ou centre de formation de professeurs
Mentor (school teacher)	Tuteur-conseiller pédagogique	Lycée ou collège
Trainee (student)	Stagiaire	Lycée ou collège + centre de formation de professeurs
Pupil (school student)	Élève	Lycée ou collège

15

### TABLEAU SOMMAIRE

Un STAGIAIRE en/au:	D: Hamburg	E: València	F	GB: England & Wales	GR	I	P: Porto	S
Système uniforme dans tout le pays	non	non	oui	non	oui	non	non	oui
Études (diplôme) avant	4 ans à l'univ. +	4 ans à l'univ.	3 ans à l'univ. +	4 ans à l'univ.	4 ans à l'univ...		4 ans à l'univ. +	4 ans à l'univ +
Durée du stage	2 ans	1 an	1 an	1 an	les 4 ans...		1 an	± 3 mois...
Cours qu'il donne	8+4 h./ semaine	Selon le	4 à 6 h./sem.	12 heures	classes		7 h/ sem. ...	Les cours du
Les tâches/ obligations	oui	tuteur.	oui	oui	d'accueil	(1)	oui	tuteur.
Salaires	oui	non	oui	non	non		oui	non
Certification	oui	oui	oui	oui	oui		oui	oui
Perspectives professionnelles	oui, mais...	oui, mais...	oui	oui	oui, mais...		oui, mais...	oui

Un TUTEUR en/au:	D: Hamburg	E: València	F	GB: England & Wales	GR	I	P: Porto	S
Études/ qualifications	professeur	professeur	professeur	professeur	professeur		professeur	professeur
Façon de devenir un tuteur (qui choisit? qui décide?)	stagiaire	stagiaire/ autorité	l'inspecteur + IUFM	collège	stagiaire		choisi	directeur
Travail qu'il fait (obligations)	encadrement et rapport	encadrement et rapport	encadrement	encadrement et évaluation	observations	(1)	réunions, cours, observation...	aider, observer...
Rémunération	non	oui, mais...	oui	non, mais...	oui		oui	oui

(1) En Italie on est en train de mettre en place un nouveau modèle de formation de professeurs.

## ALLEMAGNE (HAMBURG)

### Commentaire

Comme chacun des 16 länders (états) allemands a son propre système scolaire, il n'existe pas de formation initiale des professeurs commune à toute l'Allemagne. Le modèle existant à Hamburg ne diffère cependant pas trop de celui des autres länders.

### Stagiaire

#### Etudes (diplôme)

Quand il commence sa formation initiale de professeur de langue, le **stagiaire** a déjà passé un premier diplôme d'état après avoir au moins fait 4 années d'études universitaires. Les études concernant la langue étrangère qu'il va enseigner ont été complétées par des séminaires de didactique et un stage de 6 semaines dans un établissement scolaire.

#### Durée du stage

La formation initiale dure deux ans.

#### Cours qu'il donne

Le stagiaire est affecté à un établissement scolaire dont il change une fois pendant sa formation. Il est censé donner en moyenne 8 heures de cours par semaine dans les classes de son tuteur, et 4 heures de cours en autonomie. On lui demande de prendre en main différents types de cours et de classes.

#### Tâches / obligations

Le stagiaire est inscrit dans un séminaire de didactique et de pédagogie générale auprès d'un formateur principal. Il suit également des séminaires de didactique disciplinaire pour les deux matières qu'il enseigne (p.ex. l'anglais et l'histoire). Les **formateurs** ne sont pas des universitaires, mais des professeurs sélectionnés qui pour ce travail sont déchargés de la moitié de leurs cours (au maximum).

#### Certification

Les formateurs viennent régulièrement voir le stagiaire dans les classes. Ce sont eux qui le notent et qui le reçoivent à son deuxième examen d'état (examen pratique) dont font aussi partie un mémoire sur une expérience d'enseignement qu'il a faite, et un examen oral.

## **Salaire**

Le stagiaire est employé d'état et touche un salaire correspondant à la moitié d'un salaire de professeur.

## **Perspectives professionnelles**

Il n'est pas embauché automatiquement après le deuxième examen. Il doit faire une demande de poste et a actuellement très peu de chances d'en obtenir un.

## ***Tuteur***

### **Comment devient-on tuteur?**

Quand le stagiaire commence son service dans un établissement scolaire, il assiste aux cours de différents professeurs. Après avoir trouvé une classe et un professeur qui semblent lui convenir, le stagiaire demande au professeur si celui-ci accepte de devenir son **tuteur**.

### **Etudes / qualifications**

Le tuteur est donc un professeur «normal». Il n'a pas été formé pour être tuteur.

### **Tâches / obligations**

A la fin du tutorat (qui ne dure pas plus de 6 mois, souvent moins) le tuteur fait un rapport sur le travail commun. Ce rapport dans lequel il ne donne pas de notes sert aux formateurs pour attribuer la note finale qu'obtiendra le stagiaire. Depuis peu, existe la possibilité de demander une décharge d'une heure de cours pour suivre un séminaire de formation proposé à l'Institut de la formation continue.

### **Rémunérations / indemnités / décharge de cours / promotion**

Le tuteur n'a aucun avantage financier, il n'avance pas plus vite, il n'est pas déchargé de cours. C'est le plaisir de travailler avec de jeunes professeurs (stagiaires) ou le dévouement qui le motive.

## ESPAGNE (VALÈNCIA)

### **Commentaire:**

Chaque territoire autonome avec compétence éducative (p.ex. València) a son système, qui est semblable aux autres.

### ***Stagiaire***

#### **Etudes**

Études universitaires (4 années au moins) terminées.

#### **Durée du stage**

Une année comprenant des phases pédagogiques (théorie), didactiques (pratique) et un projet (loi des années 1970). Dès l'année 2000, le stage comportera 600 heures (l'équivalent à deux années à l'université).

#### **Cours qu'il donne**

C'est le tuteur qui en décide.

#### **Tâches / obligations**

Observer le tuteur et, si celui-ci le veut, donner quelques cours. Il est toutefois nécessaire d'atteindre un certain nombre d'heures à l'école choisie.

#### **Salaire**

Aucun. Au contraire: le stagiaire doit payer environ 135 écus (22.000 PTA).

#### **Certification**

CAP (Certificat d'aptitude pédagogique).

#### **Perspectives professionnelles**

Le CAP est indispensable pour devenir professeur de l'enseignement public (après avoir réussi un concours public très compétitif).

### ***Tuteur***

#### **Comment devient-on tuteur?**

D'habitude le stagiaire choisit le lycée le plus proche de chez lui; les autorités éducatives y choisissent un professeur expérimenté qui accepte d'être son tuteur.

**Etudes /qualifications**

Professeur expérimenté choisi par les autorités éducatives.

**Tâches / obligations**

Suivre le stage pratique du stagiaire et faire un rapport qui précise si le stagiaire a réussi (s'il est apte) ou non.

**Rémunération / indemnités / décharge de cours / promotion**

Les autorités éducatives versent une petite somme symbolique par stagiaire.

## FRANCE

### Commentaire

Le système est uniforme partout en France.

### *Stagiaire*

#### Etudes

3 ans d'études supérieures à l'Université (licence) et réussite à la première partie (théorique) du concours de l'État (CAPES).

#### Durée du stage

Une année partagée entre la pratique dans les classes et les cours (séminaires) à l'I.U.F.M.

#### Cours qu'il donne

4 à 6 heures dans une classe pendant toute l'année + 4 à 6 heures pendant 6 semaines dans un autre niveau et un autre établissement.

#### Tâches / obligations

- a) Dans l'école: observer le tuteur et donner les cours dans les classes. Ses obligations sont les mêmes qu'un professeur pour les cours qu'il donne.
- b) À l'I.U.F.M.: suivre les cours et rédiger un mémoire professionnel sur un sujet pédagogique.

#### Salaire

Le salaire complet d'un professeur débutant.

#### Certification

CAPES (Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Secondaire), sur la base d'une évaluation de la pratique pédagogique et d'une évaluation de la soutenance du mémoire professionnel.

#### Perspectives professionnelles

Affectation comme professeur titulaire par le Ministère de l'Éducation.

## ***Tuteur***

### **Comment devient-on tuteur?**

L'inspecteur pédagogique régional de la spécialité propose la liste des tuteurs à l'I.U.F.M.

### **Etudes / qualifications**

Professeur expérimenté choisi par les autorités éducatives et l'I.U.F.M.

### **Tâches / obligations**

Assurer le suivi du stagiaire (aide et évaluation); fournir un rapport à l'I.U.F.M.

### **Rémunération / indemnités / décharge de cours / promotion**

Indemnité par mois ou par semaine de présence du stagiaire, payée par les autorités éducatives (environ 300 F/ semaine pour un à trois stagiaires).

## GRANDE BRETAGNE

### Commentaire

La description ci-dessous présente les stagiaires en Angleterre et au Pays de Galles.

### *Stagiaire*

#### Etudes

Licence (4 ans, dont un est passé dans un pays où la langue est parlée).

#### Durée du stage

Une année (36 semaines, dont 24 au collège).

#### Cours qu'il donne

Pendant le premier stage pratique, le stagiaire donne à peu près 12 heures de cours, et pendant le deuxième stage, à peu près 17 heures de cours. Il enseigne à des élèves de 11 à 18 ans.

#### Tâches / obligations

Atteindre un niveau établi par le gouvernement dans 4 domaines (connaissance de la matière/ de la spécialité, planification et préparation des cours, organisation et gestion de classes; évaluation; responsabilités professionnelles générales, p.ex. rapports avec les parents).

Les stagiaires doivent rédiger trois dissertations et ils sont aussi obligés de faire preuve de leur compétence pédagogique.

#### Salaire

Aucun.

#### Certification

PGCE (Post Graduate Certificate in Education).

#### Perspectives professionnelles

Étant donné que les professeurs ne sont pas fonctionnaires, les débutants ont la possibilité de poser leur candidature auprès de n'importe quel collège/lycée dans la région de leur choix. Les stagiaires de langues vivantes ont de très bonnes perspectives pour avoir un emploi, étant donné qu'en Grande Bretagne on est à court de professeurs de langues vivantes en ce

moment. Par exemple, entre 80% et 90% des stagiaires de Manchester réussissent à trouver un poste avant la rentrée de l'année scolaire suivante.

## ***Tuteur***

### **Comment devient-on tuteur?**

Décision prise par la gestion du collège. Formation fournie par le tuteur professionnel principal dans le collège (celui qui a la responsabilité de surveiller le travail de tous les tuteurs et des stagiaires dans le collège) et aussi par les formateurs universitaires (spécialistes en langues modernes).

### **Etudes / qualifications**

Professeur diplômé avec quelques années d'expérience.

### **Tâches / obligations**

Observations de cours suivies de discussion et de feedback écrit. Formation sous forme d'entretiens structurés, avec un rapport sommaire.

### **Rémunération / indemnités / décharge de cours / promotion**

Fonds versés par les universités aux collèges, selon une formule établie par le ministère. Les collèges ont le droit de dépenser ces fonds comme ils le veulent, pourvu que ce soit au profit de la formation des stagiaires.

## GRÈCE

### Commentaire

La «formation initiale» des enseignants est considérée comme faisant partie des quatre années d'études universitaires. Une nouvelle loi du 19 septembre 1997 considère comme élément déterminant de la formation d'un futur enseignant le stage pratique en classe, mais pour le moment cette loi n'est pas encore appliquée.

### *Stagiaire (étudiant-stagiaire)*

#### Etudes

Il suit des études universitaires pendant 4 ans.

#### Durée du stage

Pendant sa quatrième année d'études, il observe les cours dans les écoles d'accueil dont la liste est fournie par le ministère de l'Education Nationale.

#### Cours qu'il donne

Il enseigne à des classes d'accueil.

#### Salaire

Aucun.

### *Le tuteur*

Le terme de TUTEUR ne correspond pas à la définition qu'on trouve dans les autres pays de l'Europe Unie et n'a pas encore été institutionnalisé par le Ministère de l'Education Nationale et des Cultes. Cependant un enseignant ayant suivi la formation continue, peut jouer, dans certains cas, le rôle de l'enseignant – tuteur/formateur.

#### Etudes / qualifications

Il est diplômé de l'Université. Il a suivi, à sa propre demande, des cours de formation continue.

Il est titulaire de son poste.

#### Tâches / obligations

Il enseigne de 16 à 21 heures par semaine.

Il donne des cours, dans le cadre de la formation continue, aux enseignants – stagiaires, sous la direction du formateur officiel.

Il reçoit des enseignants – stagiaires et/ou des étudiants – stagiaires dans sa classe.

Il assiste comme observateur aux cours des enseignants – stagiaires et/ou des étudiants – stagiaires.

### **Rémunération / indemnités / décharge de cours / promotion**

Il est salarié de l'Etat en tant qu'enseignant et il est payé en supplément pour les heures de formation continue qu'il donne.

### ***La formation continue en Grèce***

Depuis 1992 la formation continue / formation périodique proposée par le Ministère de l'Education Nationale, dure 3 mois (40 heures). Elle n'est pas obligatoire et les enseignants qui la suivent ne sont pas dispensés de leurs cours.

Le contenu de cette formation a pour objectif d'informer les enseignants sur les plus récentes évolutions méthodologiques et didactiques, de les familiariser aux nouveaux programmes éducatifs, aux nouvelles méthodes d'enseignement, etc. Cette formation se doit d'être aussi polyvalente que possible afin d'accroître au maximum l'efficacité professionnelle des enseignants.

Outre ce type de formation continue officielle, il existe encore:

- des journées pédagogiques, des séminaires et des cours spéciaux de courte durée dont le contenu concerne;
- les réformes et les innovations de l'enseignement;
- les modifications des programmes scolaires et curriculum;
- l'introduction de nouvelles matières, comme p.ex. la technologie, l'informatique;
- les nouveaux manuels scolaires;
- la dimension Européenne dans l'enseignement;
- les échanges scolaires;
- les projets européens.

Ce type de formation est réalisée par les conseillers scolaires (grecs ou étrangers), spécialistes dans leur matière.

**Commentaire**

En Italie, la formation de base des enseignants était jusqu'ici prise en charge par l'université (quatre années d'études après le bac), cependant, l'enseignement de la didactique était inexistant pour les étudiants désireux de devenir professeur de langue. Le projet de réforme Berlinguer (1998) prévoit l'introduction d'un cours supérieur de spécialisation qui a pour objet, à différentes étapes de la formation, soit la connaissance des langues étrangères, soit l'apprentissage de la méthodologie et de la didactique de l'enseignement.

Jusqu'ici, les professeurs de langue entrés par concours dans le système scolaire, étaient formés, après leur titularisation, par le ministère de l'éducation publique lui-même qui organisait des projets spéciaux (P.S.L.S.) dirigés par des enseignants formateurs. Cette formation comptant 100 à 150 heures de classe n'était pas obligatoire et avait lieu en dehors des heures d'enseignement à l'école.

On pouvait suivre ce genre de cours de spécialisation d'une année sur l'autre pour aboutir à un premier, puis à un second niveau de formation.

Le projet de réforme Berlinguer qui prévoit que l'université prenne les cours de spécialisation professionnelle en charge aussi bien pour les enseignants du Secondaire que pour ceux du Primaire, supprime totalement la formation qui avait lieu à l'intérieur du système scolaire élémentaire et secondaire et propose une sorte de mini-maîtrise méthodo-didactique ou de certificat d'aptitude professionnelle qui donne le droit d'enseigner une langue, la Maîtrise en Langues étrangères étant le point de départ commun à tous. La mise au point de ces cours n'est pas encore terminée: les universités sont en train d'étudier différentes procédures et utiliseront peut-être le modèle du tuteur.

## PORTUGAL

### Commentaire

Tout enseignant de langues suit une formation initiale, au Portugal. Deux modèles sont possibles: un **modèle intégré**, où les études de type théorique alternent avec des périodes de formation pédagogique/didactique plus un stage dans une école; un **modèle séquentiel**, où les études universitaires de type théorique sont complétés par une année de formation pédagogique/didactique et un stage dans une école.

La formation initiale ici décrite — celle qui est assurée par la Faculté des Lettres de l'Université de Porto (FLUP) — articule ces deux modèles.

### Stagiaire

#### Etudes

Le stagiaire a suivi quatre années d'études à la Faculté des Lettres; son *curriculum* comprend des cours de linguistique, de littérature, de langue(s), de civilisation, de didactique (spécifique des disciplines qu'il va enseigner) et de pédagogie.

#### Durée du stage

Pendant la cinquième année, il a un double statut, celui d'étudiant (de la FLUP) et celui d'enseignant (dans un lycée de Porto, où il a un «mini-poste» avec l'accord du Ministère de l'Education portugais).

#### Tâches / obligations

Il doit suivre, à la Faculté des Lettres de Porto, un séminaire hebdomadaire concernant les aspects théoriques et pratiques de son travail d'enseignant de langues, et dans le cadre duquel il doit faire un petit projet de *recherche action*. Au lycée, où il travaille, il doit assurer les tâches suivantes:

- ⇒ il a à sa charge l'enseignement de deux groupes d'élèves (de niveau différent et/ou dans des disciplines différentes);
- ⇒ il doit participer à des réunions hebdomadaires avec son tuteur;
- ⇒ il doit participer aux réunions des enseignants qui ont lieu, périodiquement, dans son lycée;
- ⇒ il doit observer des cours faits par son tuteur;
- ⇒ il peut observer des cours faits par d'autres stagiaires;

- ⇒ il doit être observé dans des cours faits par lui-même (le nombre des cours à observer et les dates sont fixés au préalable);
- ⇒ il doit planifier/programmer ses cours;
- ⇒ il doit évaluer/noter ses élèves;
- ⇒ il doit faire son auto-évaluation et participer (de façon informelle) à l'évaluation des autres stagiaires de la même discipline;
- ⇒ il doit faire un rapport écrit (destiné à son tuteur et à son formateur) de son année de stage;
- ⇒ il doit se soumettre au règlement de stage de la FLUP.

Il peut, encore, participer à l'enrichissement de la vie culturelle de son lycée, en organisant des expositions, des visites ou d'autres activités adaptées aux finalités de l'enseignement secondaire au Portugal.

### **Salaire**

Comme enseignant-stagiaire, il perçoit un salaire, qui correspond, à peu près à 80% du salaire d'un enseignant en début de carrière.

28

### **Certification**

S'il réussit son année de stage (travail au lycée plus séminaire à la faculté), il aura sa maîtrise d'enseignement.

### **Perspectives professionnelles**

De nos jours, les perspectives professionnelles ne sont pas bonnes, si nous pensons en termes définitifs (poste d'enseignant titulaire, à vie). Toutefois, pour l'instant, 75% des stagiaires qui terminent leurs études réussissent à trouver un poste (ou un demi-poste) d'enseignant dans un lycée ou un collège, pendant une année scolaire.

### **Tuteur**

#### **Comment devient-on tuteur?**

Un professeur titulaire expérimenté devient tuteur soit parce que lui-même a posé sa candidature pour le devenir auprès du groupe des professeurs de sa discipline de son lycée, soit parce qu'il a été choisi par ses collègues de la même discipline, soit encore parce que personne d'autre (du groupe d'enseignants d'une même discipline d'un certain lycée) n'a voulu assumer ces fonctions de sorte qu'il a été placé – à sa demande – dans ce lycée pour combler ce manque. Il a été proposé par le président/directeur du lycée au Ministère de l'Education por-

tugais qui demande à la Faculté des Lettres de Porto de donner son avis sur le tuteur en question, avant de le confirmer officiellement. En tout cas, personne n'est forcé de devenir tuteur.

### **Etudes / qualifications**

Pour l'instant, il n'y a pas de formation spécifique obligatoire pour celui qui veut devenir tuteur. Les stages/études qui existent sont de courte ou moyenne durée et ils sont facultatifs.

### **Tâches / obligations**

Un tuteur (qui a à sa charge, au minimum, deux stagiaires et, au maximum, quatre) doit:

- ⇒ faire des réunions hebdomadaires avec ses stagiaires;
- ⇒ aider son stagiaire à préparer ses cours, tout en respectant son individualité et son autonomie progressive;
- ⇒ aider le stagiaire à trouver des voies (du matériel, des méthodes, des pratiques) pour résoudre ses problèmes (propre à sa discipline ou pédagogiques);
- ⇒ faire des cours à deux groupes d'élèves (de niveau différent) de 6 à 7 heures par semaine (s'il n'était pas tuteur, il aurait un service de 20 à 22 de cours par semaine);
- ⇒ se faire observer par le stagiaire dans ses cours;
- ⇒ observer un certain nombre de cours faits par d'autres stagiaires;
- ⇒ évaluer le stagiaire et participer (avec le formateur de la FLUP) à sa classification finale;
- ⇒ participer à l'évaluation des autres stagiaires de la même discipline de la FLUP, en assistant aux réunions prévues à cet effet et qui ont lieu à la Faculté des Lettres de Porto.

### **Rémunération / indemnités / décharge de cours / promotion**

Comme enseignant-tuteur, il perçoit (indépendamment de sa décharge de cours) son salaire complet avec, pendant dix mois, un supplément de 10% nets.

Le fait d'être tuteur constitue un atout professionnel qui, à présent, ne le fait pas avancer plus vite dans sa carrière.

*Remarque:* Le mot «lycée» correspond, dans ce texte, à un établissement scolaire pour des élèves de 12 à 17 ans en moyenne.

**Stagiaire****Etudes**

Deux voies sont possibles:

- une voie intégrée alternant études de matières choisies (2 ou 3) et des périodes pédagogiques/ didactiques + des stages dans des écoles (17 semaines en total).
- une voie consécutive: les études disciplinaires terminées à l'université, une année pédagogique/ didactique dans des écoles (17 semaines au total).

**Durée du stage**

3-5 semaines par période (au début 3).

**Cours qu'il donne**

Il assume les leçons du tuteur.

**Tâches / obligations**

Enseigner, participer à toutes les activités de l'école pendant la période du stage. Observer son tuteur. Assister à toutes les leçons du tuteur même si le stagiaire n'enseigne pas dans certaines classes. Il a les mêmes obligations que le tuteur (sauf des cas délicats de parents/ élèves).

**Salaire**

Non.

**Certification**

Un diplôme (sans grades) montre qu'il a la compétence de pratiquer la profession de professeur.

Assez bonnes pour le moment. Les salaires des enseignants ne sont pas élevés!

**Tuteur****Comment devient-on tuteur?**

Le directeur demande à un professeur (en général un 'bon professeur intéressé' de son travail) s'il veut devenir tuteur. Les deux décident ensemble.

**Etudes / qualifications**

Être prof.

**Tâches / obligations**

Aider le stagiaire à organiser le travail, les leçons, etc. Observer et commenter toutes les leçons du stagiaire. L'aider le mieux et le plus possible.

**Rémunération / indemnités / décharge de cours / promotion**

Pas de réduction du cours. Récompense financière: 650 SEK par semaine (un ou deux stagiaires la même somme).



2.

## Esquisse d'un Projet de Formation

*Fátima BRAGA*  
*Dulce RAMOS*



## 0. Introduction

La notion-clé qui ressort de la recherche en formation de formateurs que nous avons entreprise quand nous sommes partis à la quête des fondements de la pratique est celle de **système**. Cela signifie que le problème de la formation de formateurs est constitué par un ensemble de composantes, et qu'il possède une structure dont les éléments constitutifs interagissent pour fonctionner comme un tout. Analyser la question «Quelle formation de formateurs?» c'est aussi se demander: «Quelle recontextualisation de la formation initiale? Quels programmes d'induction professionnelle pour les professeurs débutants? Quels paradigmes de formation continue? Quelle collaboration entre les écoles et l'enseignement supérieur?».

Au carrefour des représentations qui concernent la situation actuelle de la formation, ce principe implique que si l'on veut changer l'état des choses il faut changer le cadre social et éducatif auquel nous nous inscrivons. En effet, le profil du jeune enseignant attire notre attention sur l'importance des disciplines culturellement marquées, relève le besoin de croisement des savoirs et exige de l'apprentissage des Langues Étrangères un résultat plus immédiatement visible et opérationnel. La société se rend compte que la simple acquisition de systèmes linguistiques n'est pas une garantie de compréhension et de paix dans la communication avec des populations dont les modes d'expression et de pensée sont différents des nôtres. La société s'aperçoit que la formation doit contribuer à la compréhension du tissu des sociétés à travers l'étude des faits de culture, dans une perspective inter et multiculturelle.

Pourtant, on sait que les enseignants débutants ont du mal à trouver leur identité professionnelle, face à tous ces défis: ils ne s'estiment pas préparés pour répondre aux responsabilités nouvelles qui leur sont confiées. Ainsi, une formation basée sur la négociation, la régulation, le partage et le travail en équipe aidera-t-elle à développer chez le jeune enseignant une aptitude à se décentrer de leur réalité et à développer un regard distancié sur lui-même, en contribuant à la formation personnelle. Le **tuteur** a un rôle important dans l'accomplissement de cette tâche de développement culturel du jeune enseignant et, même si au Portugal nous

avons une longue tradition de formation de professeurs (depuis 1948), l'existence de **tuteurs**, avec un statut de médiation entre le stagiaire et l'université, est assez récente. Elle a commencé en 1971, avec la formation initiale – alors introduite dans les Facultés des Sciences à Porto, Lisbonne et Coimbra, et, plus tard (en 1978) à Braga. Mais la Faculté des Lettres de l'Université de Porto n'a entamé ce type de travail qu'en 1988.

Étant donné que ce travail concerne la formation du **tuteur** lié à la formation initiale des enseignants débutants, il faut inscrire la formation du tuteur dans le cadre plus large des modèles de formation initiale, dont la synthèse est présentée par Vaz (1986):

MODÈLE THÉORIQUE	MODÈLE EMPIRIQUE	MODÈLE SÉQUENTIEL	MODÈLE INTÉGRÉ
1930 – STAGE CLASSIQUE	1979-85 – PROFESSIONNALISATION EN EXERCICE	1971 – FACULTÉ DES SCIENCES DE PORTO, LISBONNE ET COIMBRA	1973 BACCALAURÉAT 1978 LICENCE UNIVERSITÉS DE AVEIRO ET MINHO
	1985-93 – FORMATION EN SERVICE	1988 – FACULTÉ DES LETTRES DE LISBONNE, PORTO ET COIMBRA, FACULTÉ DE SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES DE L'UNIVERSITÉ NOUVELLE DE LISBONNE	
4 / 5 ANS DE FORMATION DE SPÉCIALITÉ	4 ANS DE FORMATION DE SPÉCIALITÉ + 1 / 2 ANS DE FORMATION PÉDAGOGIQUE (AVEC OU SANS PRATIQUE)	1 <sup>ère</sup> – 3 <sup>ème</sup> ANNÉES – FORMATION DE SPÉCIALITÉ + 4 <sup>ème</sup> ANNÉE – SCIENCES DE L'ÉDUCATION + 5 <sup>ème</sup> ANNÉE – STAGE PÉDAGOGIQUE	1 <sup>ère</sup> – 4 <sup>ème</sup> ANNÉES – FORMATION DE SPÉCIALITÉ ET FORMATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION + 5 <sup>ème</sup> ANNÉE – STAGE PÉDAGOGIQUE

De nos jours, il y a seulement deux modèles en fonctionnement: le séquentiel et l'intégré, dont l'opérationnalisation sur le terrain se fait avec des variantes, liées à l'autonomie universitaire. Cependant, toutes les formations doivent suivre certaines règles concernant le pourcentage de disciplines de spécialité et de disciplines de sciences de l'éducation, selon les niveaux d'enseignement auquel le futur enseignant se destine:

	1 <sup>er</sup> ET 2 <sup>ème</sup> CYCLES	3 <sup>ème</sup> CYCLE	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
FORMATION DE SPÉCIALITÉ	40%	70% (MAXIMUM)	80% (MAXIMUM)
FORMATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION	60% (MAXIMUM)	30%	20%

## 1. Le cadre théorique

Il faut donc inscrire la réflexion que nous menons dans le Projet «Formation de Formateurs» ayant comme objectif la formation du **tuteur**, dans le cadre plus large du développement professionnel de l'individu. Ainsi, Huberman (1993) identifie sept phases de vie professionnelle:

1. Entrée dans la carrière – marquée par trois phases: survivance (le choc de réalité), découverte (l'enthousiasme et l'exaltation), exploration (l'indifférence, la sérénité et une certaine frustration).
2. Stabilisation – caractérisée par l'acceptation de nouvelles responsabilités et par l'identité et la conscience professionnelles.
3. Diversification – la quête de nouveaux défis.
4. Mise en question (35-50 ans).
5. Sérénité et éloignement affectif (45-50 ans), dont la capacité à prévoir les conséquences de ses actes marque le professeur.
6. Phase conservatrice (50-60 ans).
7. Abandon de l'investissement et frustration qui marquent la fin de la carrière.

Ceci dit, il faut lier ces données avec les différents types de formation: formation initiale, induction professionnelle et formation continue, dans la perspective d'une formation permanente. Bien que dans beaucoup de pays on accorde déjà une importance considérable à la deuxième phase, avec tous les problèmes qu'elle présente et qui concernent surtout le «choc de la réalité» identifié par Veenman (1984), cette question ne fait qu'apparaître au Portugal. Pourtant, le système de formation initiale qui est mis en place dans notre Institution (Faculté

des Lettres de Porto) essaie d'aider le jeune enseignant à répondre de façon positive à cette lutte pour survivre dans la mer de sollicitations qu'est l'initiation professionnelle.

C'est du rôle du tuteur dans ce processus que nous essaierons de parler par la suite.

En ce qui concerne la formation de cet élément clé de la formation initiale – le tuteur – il faut concevoir que, d'après Eraut, on peut identifier quatre paradigmes de formation: *i)* centré sur le déficit, où l'Administration Centrale veille à ce que le professeur acquière les compétences qui lui manquent, en lui imposant une formation; *ii)* centré sur la croissance, où le professeur cherche lui-même son développement professionnel; *iii)* centré sur le changement, où l'Administration Centrale essaie de réorienter les savoirs et les compétences du professeur; *iv)* centré sur la solution de problèmes, où le professeur diagnostique ses besoins et cherche des solutions.

Ferry identifie trois paradigmes: *i)* acquisition, où le sujet est objet de la formation; *ii)* parcours, où il est agent de la formation; *iii)* analyse, où il apprend à observer la situation éducative.

Zeichner & Liston (1993) constatent l'existence de quatre paradigmes qui se croisent dans la formation des enseignants: *i)* traditionnel ou académique, marqué par le souci des sciences de la spécialité, au détriment des sciences de l'éducation; l'enseignant est vu comme un spécialiste d'une matière, d'un *savoir*; *ii)* efficacité sociale, marqué par la normativité didactique, la valorisation et l'entraînement des compétences relatives aux comportements; on considère que le succès de l'apprenant dépend de la formation technique de l'enseignant, car celui-ci est vu comme un utilisateur de techniques, d'un *savoir faire*; *iii)* développement de la personne, basé sur les besoins et les intérêts de l'apprenant et de l'enseignant; celui-ci est censé suivre l'ordre naturel du développement de l'individu, l'être; *iv)* reconstruction sociale, qui cherche la formation d'un professeur réfléchi, d'un chercheur de sa pratique; c'est un paradigme centré sur l'école, où l'enseignant est pris comme un intellectuel qui transforme la société, par le biais de l'auto-conscience.

Ainsi, nous constatons la présence de trois types de critères: *i)* le critère personnel, tourné vers l'auto-développement, l'auto-connaissance et la connaissance de la réalité; *ii)* le critère professionnel, où les besoins de formation sont dictés par l'institution (dont la titularisation ou la progression dans la carrière sont des exemples); *iii)* le critère organisationnel, tourné vers le renouvellement de la formation, c'est-à-dire, le changement des pratiques.

Cela correspond à trois types de modèles: *i)* administratif, transmissif et périodique, dont l'objectif est celui de remplir un déficit de formation; *ii)* individuel, qui présuppose que les professeurs, organisés en communauté réflexive, choisissent les situations concrètes de leur pratique et basent leur formation sur la réflexion commune et l'échange d'expériences; *iii)* le modèle de collaboration, centré sur l'interaction, que ce soit entre l'école et l'université ou le

professeur et l'école; la recherche, reposant sur la supervision et la formation, est incluse dans les curricula des enseignants.

Ceci dit, la formation touche différentes dimensions: le développement pédagogique, le développement de la connaissance et de la compréhension de soi, le développement cognitif, le développement théorique, le développement professionnel et le développement dans la carrière.

Étant donné que le professeur débutant sent des besoins différents (identifiés par Bullock, 1989) selon la phase où il se situe – des besoins qui se tournent vers la fantaisie et l'anticipation de la profession, qui touchent la survivance et qui sont liés à la chute du rêve, ou qui demandent l'apprentissage du contrôle des dynamiques de classe et qui impliquent la mise en pratique des idées transmises pendant le stage – **le tuteur** doit trouver une réponse adéquate à chacune de ces phases. Ce que nous venons de dire présuppose deux types d'actions (identifiées par Zeichner & Liston, 1993): *i*) des actions routinières, orientées par les habitudes, l'autorité externe et les circonstances; *ii*) des actions réfléchies, orientées par l'observation, l'analyse et l'aide.

Mais cela implique aussi différents niveaux de réflexion (identifiés par Zeichner & Liston, 1993): *i*) la réflexion technique, qui cherche l'efficacité des moyens utilisés et des actions réalisées – elle est liée au savoir technique, véhiculé par des disciplines dont la base épistémologique est commune; *ii*) la réflexion pratique – cherchant à évaluer l'adéquation et le caractère didactique des actions, et liée au savoir pratique – qui aide l'individu à faire la gestion des circonstances et des contextes; *iii*) la réflexion critique qui ajoute à la réflexion pratique des considérations morales et éthiques et qui est liée au savoir critique, savoir émancipateur, tourné vers la pratique, car fondé sur une réflexion sur la pratique.

Pollard & Tann (1989) identifient les compétences nécessaires pour mettre en place un enseignement réfléchi: *i*) compétences empiriques: diagnostiquer et décrire des situations, des processus, des causes et des effets; *ii*) compétences analytiques: interpréter les données et en extraire des théories; *iii*) compétences d'évaluation: formuler des jugements de valeur à propos des résultats; *iv*) compétences stratégiques: planifier l'action et anticiper sa réalisation *v*) compétences pratiques: mettre en relation l'analyse et la pratique; *vi*) compétences de communication: travailler en groupe.

Krogh & Crews (1989), Ross (1987) et Dewey (1989) présentent comme suit les attitudes nécessaires pour mettre en place un enseignement réfléchi: une mentalité ouverte, qui accepte les différentes perspectives pour chercher la meilleure; une attitude de responsabilité, qui contribue à la cohérence et à l'harmonie des croyances et qui permet au débutant de considérer les conséquences de ses actes; de l'enthousiasme, qui suppose de la curiosité, de l'énergie et une lutte continue contre la routine.

Dans le cadre théorique que nous venons d'esquisser, Marcelo (1990) présente les objectifs du **tuteur**: aider le stagiaire à développer ses compétences, son auto-confiance, son auto-gestion, bref, son professionnalisme. Cela suppose, d'après Brzoska (1987), que ses fonctions consistent à établir un bon contact informel, à fournir un bon modèle, à aider directement, à démontrer comment l'on fait, à observer et renvoyer du *feed-back*, à aider, suivant un plan de développement professionnel. Finalement, Little (1990) identifie les aspects dont dépend l'efficacité de la relation **tuteur/stagiaire**: d'un côté les aspects relationnels et de l'autre la longueur et la fréquence des rencontres de supervision.

D'après Comerford (1989) le professeur tuteur doit: *i)* avoir du succès dans ses cours; *ii)* être accepté par les parents, les collègues et les apprenants; *iii)* savoir enseigner à des collègues; *iv)* savoir interagir avec des caractères différents; *v)* connaître les secrets de la profession; *vi)* être flexible et ouvert à de nouvelles expériences; *vii)* montrer de l'assurance; *viii)* être diplomate; *ix)* être capable de se souvenir de ses propres difficultés en tant que débutant; *x)* savoir observer.

Nathalie Gehrke (1988) identifie trois étapes dans la relation entre le tuteur et le stagiaire: *i)* idéalisme et dépendance; *ii)* négociation; *iii)* indépendance et égalité.

Quelle que soit l'option théorique choisie, nous retrouvons, au Portugal, aussi bien dans la formation initiale que continue, une formation plutôt externe, qui répond à des besoins reconnus comme prioritaires par l'institution, où le seul rôle réservé à l'enseignant débutant est celui d'objet de la formation. Les paradigmes de formation sont surtout centrés sur les acquisitions, le modèle est administratif, le critère est organisationnel et on essaye de développer une dimension pédagogique. La formation du tuteur que nous préconisons s'organisera d'une façon tout à fait différente.

## 2. Le cadre social et éducatif

L'objectif est de recontextualiser la formation initiale, en la situant au carrefour des différents paradigmes, en la fondant sur l'identification de problèmes dans les contextes professionnels (l'école et la salle de classe), et en la centrant sur une attitude réflexive du professeur, où la théorie intègre les pratiques. On ne sent pas que la formation initiale mise en place au Portugal conduise au développement professionnel de l'enseignant dans toutes ses dimensions, mais il est encore moins évident qu'elle le conduise à la conscience et à la compréhension de soi-même. Ce que nous constatons, c'est que le développement pédagogique prend le devant de la scène et que quand il s'agit de mettre en place un système de formation, on n'a pas

conscience du fait que l'enseignant débutant vit au carrefour des différentes tâches qu'on lui demande d'entreprendre. La formation du **tuteur** doit prendre en compte cette réalité.

En effet, c'est au carrefour de la théorie et de la pratique, par le dialogue entre les sciences du langage, de l'éducation, de la société et de l'individu, que doit se construire la formation des jeunes enseignants et donc de leur **tuteur**, selon le modèle théorique qui préconise une «formation pour la pratique» (Bérard et Merino, 1992), fondée sur ce que Widdowson appelle «une pragmatique de la pédagogie».

Nous proposons un parcours de formation qui commencerait par une phase où l'on recueille des informations, qui passerait par leur interprétation, leur analyse et l'évaluation des potentialités des informations recueillies, et terminerait par l'application des théories à travers l'expérimentation et l'évaluation des conséquences de l'expérience. Bref, une formation «où se dit la pratique» (Langlois).

Voilà donc le cadre de formation des **tuteurs** que nous préconisons:

1. Que le professionnel soit situé et qu'il accepte de se situer lui-même, dans une perspective de recherche-action;
2. Que l'on instaure une collaboration entre les institutions de formation et les institutions d'enseignement, afin que les enseignants en formation puissent, de manière progressive (avant le stage pédagogique qu'ils réalisent pendant une année, dans une école secondaire) observer des phases d'enseignement/apprentissage et contribuer au dialogue, dans l'institution de formation, par l'apport de questions pratiques et par leur confrontation aux données théoriques;
3. Que l'on forme des tuteurs capables de voir, de se voir et de se laisser voir, capables de participer – et de faire participer – les formés à la formation; capables d'organiser des rencontres régulières, dans chaque établissement d'éducation, qui soient de vrais lieux d'échange, où les tuteurs contribuent à l'analyse des pratiques et à l'organisation de leurs cadres d'analyse.
4. Que l'on continue la formation après le stage, en mettant en place des programmes de socialisation professionnelle, en collaboration entre les universités et les écoles.

Zeichner & Liston (1993) ont présenté un programme de stage pédagogique qui est construit de façon semblable à celui qui est en fonctionnement à la Faculté des Lettres de Porto, mais qui lui ajoute la dimension réflexive dont nous avons essayé de montrer l'importance:

PRATIQUE / ROLE TAKING	TRAVAIL DU STAGIAIRE DANS UNE ÉCOLE AVEC APPUI D'UN TUTEUR • FORMATION DANS TOUS LES DOMAINES DE LA TÂCHE DU PROFESSEUR RESPONSABILITÉ GRADUELLE (ce n'est qu'à la fin qu'il est responsable du programme d'un cours; d'abord il apprend à observer)
INVESTIGATION / SUBJECTS	PROFESSEUR = CRÉATEUR DE CONNAISSANCES RECHERCHE-ACTION CONCERNANT DES THÈMES LIÉS AUX PROBLÈMES TROUVÉS DANS LE SÉMINAIRE
SÉMINAIRE / SHARE IDEAS	• RÉALISÉ À L'UNIVERSITÉ. • RÉALISÉ UNE FOIS PAR SEMAINE • PLANIFIÉ ENSEMBLE PAR LE FORMATEUR DE L'UNIVERSITÉ ET LE STAGIAIRE FONDÉ SUR LA DISCUSSION LES EXPÉRIENCES DE L'ÉCOLE
RAPPORT / REPORT	RÉFLEXION ÉCRITE SUR LES ÉVOLUTIONS RÉALISÉES PENDANT LE DÉROULEMENT DU PROGRAMME • IDENTIFICATION / FORMULATION DE NOUVEAUX OBJECTIFS DE TRAVAIL RÉPONSE ÉCRITE PAR LE TUTEUR (STIMULUS À LA RÉFLEXION)
SUPERVISION / SUPERVISION	• RÉUNION AVANT ET RÉUNION APRÈS LES OBSERVATIONS FORMELLES DES STAGIAIRES

Dans le contexte de la reconceptualisation de la formation des **tuteurs** dans le cadre d'un renouveau de leurs tâches, on aurait les conditions nécessaires pour mettre en place cette dimension de réflexion et de médiation.

### 3. Quelle formation de formateurs pour répondre aux besoins de renouveau actuel?

L'avenir nous présentera un nouveau paradigme éducatif – qui n'est pas orienté vers le produit (QUOI?), mais vers le processus (COMMENT?). Les études linguistiques, psychologiques, pédagogiques et sociologiques y sont implicites. Le formateur n'y est plus considéré comme un expert ou une source d'information, mais plutôt comme un conseiller et un guide. Le stagiaire n'est plus regardé comme un receveur passif, mais comme quelqu'un qui traite l'information et possède un rôle actif. Les programmes ne doivent plus être fermés, obligatoires et uniformes, mais, au contraire, ouverts, flexibles, contextuels et partagés. Nous espérons que la formation initiale, à l'avenir, pourra aider à obtenir un développement personnel et professionnel, appuyé par des **tuteurs**, qui doivent être choisis et formés pour bien remplir le rôle qui est le leur.

Avant que ce changement se vérifie, on ne peut pas dire que nous avons des **tuteurs** avec une fonction spécifique de médiation entre les deux univers de vie des stagiaires – l'école et l'université – mais plutôt des professeurs délégués, ayant une fonction purement pratique. Dans un passé récent, en effet, leur tâche était celle d'introduire les stagiaires dans le contexte scolaire, les aider à préparer leurs cours, observer leurs pratiques de classe et renvoyer après les cours le *feedback* de leur performance, de leur style et des contenus maîtrisés. Dans un tel système, les universités et les écoles remplissaient des rôles distincts en ce qui concerne la préparation des stagiaires, en tant qu'apprenants en service du métier de professeur; par conséquent, aucun effort de compréhension mutuelle du rôle de chacune des deux parties impliquées dans ce procès n'était nécessaire. Au contraire: les uns s'occupaient du travail théorique et les autres du travail pratique.

Actuellement, la formation initiale est organisée d'une façon tout à fait différente: les étudiants acquièrent à l'université soit la préparation scientifique soit la préparation méthodologique; les stagiaires sont payés comme professeurs, mais ils sont encore étudiants de l'université. La responsabilité de certains aspects de leur formation initiale repose sur le professeur de l'école secondaire – le **tuteur** – qui doit aider les stagiaires à établir la relation entre la théorie et la pratique.

Ce fait exige des changements importants: *i)* un rapport plus étroit entre les écoles et les universités est nécessaire; *ii)* la formation des tuteurs est aussi nécessaire parce que la tâche des formateurs a été légalement établie, mais il n'existe pas encore une redéfinition du rôle du tuteur.

En effet, dans le programme de formation initiale, la plus grande partie du cours ne peut plus consister en un «apprentissage de comment enseigner» (Field, 1994). Pour que l'on puisse établir le lien entre la théorie et la pratique il faudra effectuer des changements, soit du côté du partenariat des écoles, soit du côté des universités. Si l'on n'y arrive pas, on fera toujours dans les écoles ce qu'on a fait dans le passé, mais comme les tuteurs disposent de plus de temps pour travailler avec les stagiaires, ils ne feront que «la même chose pendant plus de temps» (Field, 1994). Et les universités, une fois que le temps pour travailler avec les étudiants a été raccourci, feront moins que ce qu'elles faisaient avant, et on abandonnera une partie du programme souhaitable. Les stagiaires doivent acquérir à l'école, comme à l'université, les savoirs sociaux, psychologiques et philosophiques qui concernent les pratiques d'enseignement/apprentissage.

Les professeurs qui accompagnent les stagiaires à l'école – les **tuteurs** – ont toujours enseigné aux stagiaires comment planifier et utiliser les matériels curriculaires et comment agir en tant que partie active du personnel de l'école. Mais maintenant que les tuteurs disposent d'un temps élargi pour travailler avec eux, ils devront être capables d'articuler leur *back-*

*ground* théorique et leurs pratiques. Autrement dit, la formation initiale doit être identifiée comme un processus d'apprentissage de l'autonomie et de l'indépendance, en vue de la formation de nouveaux professeurs, véritablement capables de prendre leurs propres décisions.

Cela signifie que les tuteurs doivent être formés pour articuler différents domaines du savoir éducatif; il s'agit d'adopter une procédure réflexive, qui doit commencer avec l'analyse de ce qui est arrivé en classe pendant les cours – les faits – et se prolonger par la réflexion sur les raisons qui les expliquent – la pensée. Cela exige la pratique de la méta-cognition – un savoir sur le savoir.

Seule la réflexion permet au stagiaire d'apprendre, de développer et de modifier sa performance pour envisager différemment un événement de la classe – profitant de l'expérience acquise avec un autre. Ainsi, si le *practicum* n'est pas un processus d'apprentissage à «deux voies» («two-way») (Field, 1994), les stagiaires ne seront pas conduits à établir de rapports entre ce qu'ils ont appris à l'université et ce qu'ils apprennent dans le monde pratique de la salle de classe et, pour eux, il n'y aura aucune connexion entre ces deux mondes.

C'est pourquoi nous pensons que les tuteurs devront profiter d'un programme de formation structuré, systématisé, en coordination avec les formateurs de l'université, pour que la pratique ne soit pas, tout simplement, un appendice des études universitaires, comme elle se présente aujourd'hui.

Tant que la formation institutionnalisée des **tuteurs** ne commence pas, les professeurs, s'ils deviennent tuteurs, continuent à faire ce que les professeurs délégués faisaient dans le passé, dans une société où on leur demande de faire beaucoup plus. En effet, le paradigme réflexif exige de nouvelles compétences qui doivent être ajoutés à celles de la supervision. Les tuteurs ont besoin de:

1. mettre en place un modèle de formation réflexive;
2. être efficaces du point de vue de la communication (ils ont besoin de compétences d'arbitrage);
3. être des observateurs efficaces et analytiques, ce qui conduira au développement professionnel du stagiaire.

Dans un système scolaire centralisé et individualisé comme celui du Portugal, où le modèle le plus familier de formation initiale est un modèle où le professeur/superviseur dit à l'étudiant/stagiaire quelle est la meilleure façon de se comporter en classe et attend qu'il l'imiter, nous avons besoin de tuteurs non seulement hautement motivés, mais aussi capables de se constituer des modèles de comportement professionnel de haute qualité, pour qu'ils puissent attendre que leurs stagiaires deviennent plus sélectifs du point de vue du choix des comportements à imiter, au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur réflexion et leur analyse.

La reconceptualisation du rôle du **tuteur**, dont nous essayons de prouver l'importance, est fondamentale, surtout si nous nous appuyons sur une analyse sociologique en pensant au prestige (ou au manque de prestige) de la profession d'enseignant.

À ce propos, Hoyle (1987) considère six points qui nous permettent de déterminer le prestige d'une profession:

1. L'origine sociale du groupe;
2. Sa taille;
3. Le pourcentage de femmes;
4. La qualification académique y donnant accès;
5. Le statut du client;
6. Le type de relation entre le client et le professionnel.

Si nous appliquons ce schéma à la profession d'enseignant, nous constatons, d'après notre recherche, que:

1. L'origine sociale du groupe appartient à une couche moyenne;
2. C'est un groupe nombreux, ce qui a des conséquences au niveau des salaires;
3. Il y a une grande proportion de femmes, ce qui signifie l'existence d'une sélection indirecte;
4. La qualification académique d'accès est la licence/maîtrise;
5. Le client n'a pas un statut prestigieux (l'enseignement est obligatoire pour tous les jeunes, âgés de moins de 15 ans);
6. La relation avec le client se base sur l'obligation (tous les jeunes sont censés aller à l'école).

Tout cela signifie donc que la profession d'enseignant n'est pas socialement valorisée, bien qu'on reconnaisse l'importance de son rôle. Esteve (1995) nous le démontre, quand il affirme: «en accord avec le dicton contemporain «cherche le pouvoir et tu seras riche», l'enseignant est vu comme un pauvre diable qui n'a pas pu trouver une occupation plus rémunérée». C'est pourquoi il propose des mesures pour réduire le «malaise enseignant»: repenser la formation initiale et créer des structures d'appui au travail des enseignants débutants.

Si l'on considère qu'éduquer et faire apprendre c'est promouvoir une insertion socio-culturelle, on met en évidence l'importance que l'expérience culturelle du professeur joue dans ce processus. Si nous intégrons cette analyse dans le contexte décrit plus haut, nous comprendrons rapidement le défi que ce fait apporte à la formation du **tuteur** – il faut, chaque fois davantage, valoriser les dimensions personnelle et culturelle de la fonction du professeur en même temps que ses aspects techniques.

L'ensemble de ces analyses nous conduit à conclure que le **tuteur** est un professionnel:

- qui doit continuellement juger/évaluer des situations qui se présentent dans un contexte complexe et incertain;
- qui guide ses comportements en fonction de sa pensée, ses jugements et ses décisions;
- qui traite l'information et prend des décisions d'une façon consciente et rationnelle;
- qui possède une compétence scientifique de base dans plusieurs domaines;
- qui construit progressivement de nouveaux savoirs/savoir faire au cours de son action professionnelle par rapport au contexte socioculturel et aux besoins de ses apprenants;
- qui, parallèlement, (re)construit continuellement ses savoirs/savoir faire en fonction de ses pratiques de classe.

C'est à dire: un (bon) formateur est un professionnel réflexif – qui observe, analyse, comprend, interprète et prend des décisions. Il est donc un professionnel qui agit et qui réfléchit.

Il n'y a pas d'outils pour lui dire exactement ce qu'il doit faire; au contraire, les «outils» dont il dispose ne lui donnent que des pistes pour adapter ses pratiques d'une façon flexible, adéquate à ses besoins individuels, ceux de ses élèves et ceux du contexte scolaire qui est le leur. Il s'agit d'être capable d'observer d'un regard critique et systématique l'activité qu'il développe (ses pratiques de classe) et aussi de partager et discuter avec les autres professeurs ses doutes et ses expériences positives.

L'élaboration du programme de formation pour **tuteurs** que nous proposons dans le cadre du PEC «Formation de Formateurs» s'intègre, donc, dans le paradigme réflexif. Cela suppose que nous voyons l'enseignant débutant formé par nos institutions comme un professionnel *rationnel* (avec ses pensées, ses croyances et ses représentations à propos de la profession et du monde où il vit), *pratique* (car il agit tout le temps sur le terrain) et *constructif* (si l'on accepte qu'il élabore et ré-élabore progressivement ses connaissances) (Pacheco, 1995).

Ce que nous venons d'affirmer signifie que la formation initiale de professeurs doit contribuer au développement de leur capacité à prendre des décisions et à résoudre des problèmes professionnels et c'est pourquoi elle exige trois actions de la part du tuteur: l'appui, le feed-back et la réflexion (Bell & Gilbert, 1996). Ce modèle présuppose que le rôle du tuteur est joué dans ce que Nóvoa (1995) appelle «l'entre-deux» («entre-deux»). D'après cet auteur portugais de nos jours, un nouveau concept d'institution scolaire naît; c'est une espèce *d'entre-deux* où se décident une grande partie des questions éducatives.

En conformité, le rôle du **tuteur** dans la formation initiale des professeurs doit obéir aux deux principes suivants:

i) Le travail est structuré de façon à se constituer dans un cadre de référence qui opérationnalise la différenciation (non l'individualisation) de la formation pour que le professeur soit

considéré comme un professionnel qui prend des décisions et qui contribue à la construction du savoir:

## STRUCTURE DU TRAVAIL DE FORMATION

<b>SÉMINAIRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les représentations des stagiaires;</li> <li>• Reprendre les principes théoriques étudiés dans la formation académique, que ce soit au niveau linguistique, civilisationnel ou didactique/méthodologique;</li> <li>• Décrire les lignes de force du travail à réaliser dans l'unité.</li> </ul>
<b>TRAVAIL INDIVIDUEL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appuyer la conception des cours qui constituent l'unité didactique (dans la voie de l'autonomie et de l'auto-réflexion);</li> </ul>
<b>OBSERVATION DES COURS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'abord observation du tuteur par les stagiaires;</li> <li>• Ensuite observation des stagiaires entre eux;</li> <li>• Finalement observation des stagiaires par le tuteur et par les autres stagiaires aussi.</li> </ul>
<b>SÉMINAIRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feed-back par rapport à la façon dont le professeur a mis en place les intentions planifiées;</li> <li>• Réflexion technique → pratique → critique;</li> <li>• Identification de nouveaux problèmes.</li> </ul>

ii) Le processus sera construit selon trois niveaux de réflexion (Zeichner & Liston, 1993):

- Une réflexion technique, tournée vers l'efficacité des moyens et les actions observables;
- Une réflexion pratique, cherchant les raisons qui justifient la pratique, en vue de l'auto-connaissance;
- Une réflexion critique, qui questionne la pratique selon des principes moraux.

Le programme de formation initiale que nous préconisons et qui est inspiré sur celui de Zeichner & Liston (1993) sera donc construit sous une plateforme de cinq composantes, qui développeront, à leur tour, différentes capacités:

Composantes	Explication	Capacités développées
Composante d'enseignement	Graduelle, selon les capacités que le stagiaire montre	<b>ACTION</b>
Composante d'investigation	Sollicité par les problèmes de la pratique	<b>RECHERCHE / ACTION</b>
Séminaires	Identification de problèmes de recherche; Réalisés à la faculté	<b>REFLEXION / ACTION</b>
Composante écrite	Journal de bord commenté par le tuteur	<b>CROYANCES</b>
Composante de supervision	Réunions avec le tuteur avant et après l'observation	<b>RECHERCHE / ACTION / REFLEXION</b>

## Conclusion

Nous inscrivons très nettement notre projet de formation des tuteurs dans le cadre d'une conception de la formation initiale de professeurs qui relève du paradigme réflexif. En fait, nous pensons que pour réussir une formation réfléchie, le formateur, le tuteur et le stagiaire doivent, tous les trois, accepter la place du «se formant» et, inscrits dans une approche de recherche-action, développer de nouvelles compétences au niveau des croyances et des actions.

Cette proposition soulève un défi qui implique un changement de direction: au lieu d'essayer de répondre à la question: «Quoi faire?», nous voulons inviter les tuteurs à questionner: «Pourquoi cela et non une autre chose?». Cela signifie qu'il faut les conduire à une quête des fondements de la pratique, ce qui consiste à vouloir découvrir comment amener les stagiaires à expliquer pourquoi ils font ce qu'ils font, et ainsi y inscrire la question qui est à la base des objectifs de notre projet: quelle formation de formateurs pour répondre aux besoins de renouveau actuel?

Cette question entraîne quelques autres: Quelle recontextualisation de la formation initiale? Quels paradigmes? Quelle collaboration entre les écoles et l'enseignement supérieur?

Une telle formation initiale constituerait un espace et un temps d'appropriation de compétences de recherche d'une professionnalité fondée sur le sentiment d'appartenance à un groupe auquel on s'identifie. Une formation que se situerait, d'après Perrenoud (1993) «entre la routine et l'improvisation, entre l'épistémologie et le bricolage, entre l'indifférence et la différenciation».

Develay (1994) pose la question: «Peut-on former les enseignants?». En élargissant la portée de sa question, nous demandons: «Peut-on former les formateurs? Doit-on le faire?». Et, avec lui, nous répondons: «Oui [...] mais à condition de viser la synergie des quatre champs disciplinaires [...] d'installer des modalités formatives telles que le formé soit acteur et non pas agi, se-formant et non formé».

## BIBLIOGRAPHIE

- BÉRARD, E. & ATIENZA MERINO, J.L. (1992). «Disciplines, Sciences de l'Éducation et/ou Didactique: quels rapports?». In *Numéro spécial Le Français dans le Monde – Des formations en Français Langue Étrangère*. Paris: EDICEF
- BRZOSKA, T & OTHER (1987). *Mentor teacher handbook*. Evergreen School district, Vancouver, WA. ED 288820.
- BULLOUGH, R.V. (1989). *First-year Teacher – a case study*. NY: Teachers College Press, Columbia University.
- COMERFORD, D.J. et al. (1989). *Teachers helping teachers*. Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?*. Paris: ESF éditeur.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J.M. (1995). «Mudanças sociais e função docente». In NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- FIELD, B. & T. (eds.) (1994). *Teachers as mentors: a practical guide*. London: The Falmer Press.
- GEHRKE, J.N. (1988). On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership. *Journal of Teacher Education*, n° 39, 1pp. 43-45.
- HUBERMAN, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press. (1<sup>TM</sup> edição 1989).
- KROGH, S. & CREWS, R. (1989). *Determinants of Reflectivity in Student Teacher's Reflectivity Reports*. Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- LIEUTAUD, S. (1992). «Présentation». In *Numéro spécial Le Français dans le Monde – Des formations en Français Langue Étrangère*. Paris: EDICEF
- MARCELO, C. (1990). (Dir.). *El primer año de enseñanza: propuestas para una enseñanza reflexiva*. GID. Universidad de Sevilla.
- PACHECO, J. A. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: IEP.
- PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- POLLARD, A. & TANN, S. (1989). «Reflective Teaching in the Primary School». *A Handbook for the classroom*. London: Cassell.
- ROSS, D. (1987). *Teaching teacher effectiveness research to student*. Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- SACRISTÁN, JG (1985). «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad». In Sacristán J.G. & Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VAZ, A. (chefe do projecto). (1986-Março). *Sistemas de Formação de Professores – Contributo para a sua análise*. Lisboa: GEP / MEC – Coleção Formar Professores em Portugal
- VAZ, A. (chefe do projecto). (1986-Julho). *Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional e Licenciaturas em Ensino – Um estudo de avaliação*. Lisboa: GEP / MEC – Coleção Formar Professores em Portugal
- VEENMAN, S. (1984). «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- ZEICHNER, K.M. & LISTON, D.P. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.



3.

## Profil d'un Tuteur Européen

*Rosa BIZARRO  
Detlev KAHL  
Gee MACRORY  
Victor OROVAL  
Valerie STONE  
Hélène TZOVA  
Susan WAREING*



## Introduction

Tout en ayant conscience qu'il n'est pas question de créer des «modèles» pour les tuteurs de langue étrangère ni de créer des «tuteurs modèles», le **Profil** ci-après a comme objectif essentiel d'aider les tuteurs (ou ceux qui souhaitent le devenir) à réfléchir sur le rôle qu'ils sont censés jouer et, éventuellement, de les aider à prendre conscience de la nécessité d'une formation spécifique. Pour des raisons méthodologiques, ce profil prend en considération différents aspects de la fonction des tuteurs, à savoir: les domaines de l'ÊTRE, du SAVOIR et du SAVOIR FAIRE.

Assumant le caractère en quelque sorte utopique de la «définition» du bon tuteur de langue étrangère, ce Profil cherche à recouvrir le maximum de traits caractéristiques de ses fonctions, pour devenir un outil de travail pour le tuteur en poste ou une source d'informations précises pour celui qui veut le devenir. Conçu en termes d'éveil et de complément de formation, il a aussi comme objectif d'attirer l'attention sur l'importance – voire la difficulté – du rôle du tuteur de langue étrangère, sachant bien que, parfois, ce rôle n'est pas reconnu ou recompensé.

Les explications qui l'accompagnent mettent en relief certains *items* jugés particulièrement ambitieux ou qui méritent des éclaircissements.

Ce document «Profil du (bon) tuteur» est traduit dans toutes les langues représentées dans le cadre de ce PEC afin de mettre au même niveau les langues des différents pays partenaires et de permettre son utilisation par des tuteurs de différentes langues, dans différents pays.

# Usage éventuel du *Profil*

## 1. Description de la fonction

Les besoins des systèmes de formation initiale sont différents selon les pays de l'Union Européenne, mais nous avons néanmoins essayé de produire un document qui puisse être utile dans divers contextes nationaux. Les tuteurs de nos établissements scolaires qui ont la responsabilité de la formation de nouveaux professeurs ont un rôle envers eux qui est différent du rôle qu'ils ont envers leurs élèves. Il est donc très important que la direction d'une école se rende compte de ce fait, et qu'on nomme les professeurs qui font preuve des aptitudes nécessaires pour apprendre et exécuter ce rôle. Les professeurs qui posent leur candidature pour être tuteur, ou qui peuvent être obligés de remplir la fonction de tuteur, ont également le droit de savoir en quoi consiste ce travail. Le profil que nous avons conçu pourrait donc aider à avoir dès le début, une idée plus claire du rôle du tuteur. Cela permettrait aux uns et aux autres de prévoir avec plus de précision les conditions nécessaires pour exécuter ce rôle.

## 2. Analyse des besoins

Parmi les professeurs de langues qui assurent les fonctions de tuteur, il existe plusieurs groupes: ceux qui sont obligés d'entreprendre ce nouveau rôle et ceux qui sont intéressés par lui; il faut aussi distinguer les tuteurs assez expérimentés de ceux qui remplissent cette fonction pour la première fois. Quelle que soit la situation, le profil pourrait aider le tuteur à prendre conscience de ses besoins de formation personnels et professionnels. Par exemple, un tuteur pourra constater qu'il ne connaît pas suffisamment bien les différents types et méthodes d'évaluation (*Savoir 7*) et pourra donc demander à suivre une formation correspondante. Le profil pourra également aider le tuteur à identifier les tâches qui demandent du temps supplémentaire – par exemple, aider le stagiaire à préparer et planifier (*Savoir-faire 8*). Le profil permettra aussi aux responsables de la formation de voir qu'il y a des besoins qui sont les mêmes, quelle que soit la matière, et des besoins qui sont différents.

### 3. Auto-évaluation

Pendant la formation du stagiaire, le tuteur a intérêt à faire de temps en temps une auto-évaluation à l'aide du profil. Les items de celui-ci lui serviront de repères.

Il devra réfléchir aux points forts et faibles de son travail, aux conditions dans lesquelles il travaille, de lui-même. Le cas échéant, il serait utile de s'efforcer d'améliorer la relation, par exemple, en parlant avec le stagiaire, avec ses collègues, avec le formateur, en suivant une formation adéquate à ses besoins, en étudiant...

## Profil du tuteur du professeur de langues étrangères

*Un bon tuteur est un bon professeur, mais il ne suffit pas d'être un bon professeur pour être un bon tuteur.*

*Former n'est pas enseigner.*

### être

1. Je suis stable du point de vue émotif.
2. Je suis enthousiaste, motivé pour mon travail de tuteur/ formateur.
3. Je suis juste et équitable.
4. Je suis coopératif.
5. Je suis organisé.
6. J'honore mes engagements personnels et professionnels.
7. Je suis accessible et disponible.
8. Je suis patient et je sais écouter.
9. J'ai le sens de l'humour.
10. Je suis tolérant, je respecte la différence.
11. Je suis encourageant.
12. Je suis compréhensif, mais je ne me laisse pas influencer.
13. Je suis ouvert aux critiques.
14. Je reformule mes attitudes en fonction des besoins.

### savoir

1. J'ai une bonne compétence communicative en langue étrangère.
2. J'ai des connaissances scientifiques dans les différentes disciplines de la formation des professeurs de langue (ex. la linguistique, la littérature, les théories de l'apprentissage, etc.).
3. J'ai des connaissances pédagogiques et didactiques (appliquées à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères).
4. Je sais faire des réflexions théoriques sur les domaines de référence de l'enseignement des langues.
5. J'ai une large expérience des compétences essentielles du professeur de langues.
6. Je connais les techniques, les méthodes de la communication.
7. Je connais les différents types et méthodes d'évaluation.
8. Je connais les lois et les règlements concernant la formation du stagiaire.

## savoir faire

1. J'aide le stagiaire à se sentir à l'aise et à s'intégrer dans l'établissement.
2. Je réserve du temps pour mon travail avec le stagiaire.
3. Je prends en considération que la formation est un processus qui implique un développement des compétences du stagiaire.
4. Je négocie avec le stagiaire les objectifs, les stratégies/activités, les contenus et les moyens de sa formation, tout en le considérant comme quelqu'un qui a fait ses propres expériences.
5. J'essaie de connaître les attentes du stagiaire.
6. Je négocie avec le stagiaire le calendrier de sa formation.
7. Je coopère avec les autres professeurs/ tuteurs qui participent à la formation du stagiaire.
8. J'aide le stagiaire dans la préparation de ses cours.
9. J'aide le stagiaire à devenir autonome.
10. Je me sers d'une grille d'observation du cours.
11. Je cible mon observation selon les besoins du professeur en formation.
12. Je me fais observer dans mon cours.
13. J'aide le stagiaire à prendre conscience des aspects positifs – et moins positifs – de ce qu'il a fait.
14. Je partage avec le stagiaire mes savoirs, mes ressources et mes expériences.
15. Je propose des alternatives concrètes aux pratiques que j'ai jugées inefficaces (critique constructive).
16. J'arrive à me faire comprendre.
17. Je me rends compte de ce qui peut nuire à l'efficacité de l'entretien (p.ex. l'ambiguïté de mon rôle: conseiller vs. juger).
18. Je fais régulièrement avec le stagiaire l'évaluation du travail commun.
19. Je donne au stagiaire la possibilité de s'auto-évaluer.
20. J'évalue le stagiaire d'après des critères établis au préalable en essayant d'écarter mes ressentiments personnels.
21. J'analyse avec le stagiaire les conditions qui ont contribué au succès / à l'échec de sa pratique.
22. Je donne du feed-back positif (tout en restant sincère).
23. Je fais mon auto-évaluation en tant que tuteur.
24. J'invite le stagiaire à m'évaluer, en tant que tuteur.
25. J'essaie de me former de façon continue.
26. Je crée une ambiance qui encourage la franche parole.
27. Je veille avec le stagiaire à l'exécution du contrat de formation.
28. Je veille à ce que le stagiaire fasse de son mieux.
29. Je gère les conflits par des stratégies appropriées.

## Commentaires Explicatifs

### être

#### 1.a. Je suis stable du point de vue émotif.

Être stable du point de vue émotif signifie que le tuteur n'est pas d'humeur changeante. Tout le monde a des problèmes personnels, mais il ne faut pas qu'ils influencent trop les rapports (humains et professionnels) du tuteur avec le stagiaire.

#### 1.b. Je suis compréhensif, mais je ne me laisse pas influencer

Le tuteur doit comprendre que le stagiaire peut avoir des problèmes, des faiblesses, des difficultés, des lacunes de compétences et il doit essayer de l'aider. Cependant le tuteur doit être conscient de son rôle qui est former le stagiaire et de le rendre progressivement autonome. Le tuteur ne doit pas se laisser exploiter, en faisant par exemple le travail du stagiaire à sa place. Le tuteur ne doit pas se laisser faire *influencer une bonne note* ou pour faire un bon rapport.

### savoir

2. J'ai des connaissances scientifiques dans les différentes disciplines de la formation des professeurs de langue (ex. la linguistique, la littérature, les théories de l'apprentissage, etc.).

Un professeur de langues a des connaissances sur différents sujets importants pour sa profession. Par exemple, il lui faut connaître le fonctionnement (= la grammaire) de la langue qu'il enseigne, la culture et la civilisation. Il doit encore savoir ce qu'est enseigner et ce qu'est apprendre.

Les disciplines de base qui peuvent l'aider à avoir ces connaissances sont, parmi d'autres, la linguistique, la littérature, l'histoire, la psycholinguistique... (voir BOYER, Henri – 1990).

Le tuteur doit, lui aussi, avoir ce type de connaissances, sans qu'il soit pour autant un théoricien, mais quelqu'un qui (re)connaît les théories sous-jacentes à sa pratique.

3. J'ai des connaissances pédagogiques et didactiques (appliquées à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères).

Un tuteur doit savoir comment et pourquoi faire un cours. Il doit notamment être capable:

- d'analyser et de comprendre les programmes avec lesquels son stagiaire travaille;
- de définir des objectifs d'enseignement-apprentissage en fonction du stagiaire, des élèves;
- de choisir des stratégies/ des activités motivantes et adéquates;
- de choisir et/ou de créer des outils de travail et du matériel pédagogique;
- de programmer et de mettre en place ses activités en fonction des moyens disponibles et de tous les facteurs qui définissent l'acte de formation (par exemple, les intervenants, le temps disponible, les espaces existants);
- d'évaluer (voir point 5 du Savoir).

Finalement, il faut qu'il connaisse des méthodes et des techniques propres à l'enseignement des langues.

#### 5. J'ai une large expérience des compétences essentielles du professeur de langues.

Pour bien pouvoir aider le stagiaire dans sa formation il faudrait que le tuteur ait une large expérience des compétences suivantes.

Pour avoir une «large» expérience il faut avoir pratiqué pendant plusieurs années et dans des classes différentes. Voilà un tableau des diverses compétences du professeur (Wunsch 1994):

#### **Enseigner**

- prendre en considération les compétences de l'enseignant
- prendre en considération les compétences de l'élève
- choisir les sujets à enseigner
- connaître la structure des sujets à enseigner
- créer du matériel pédagogique
- définir les objectifs de l'enseignement
- trouver des moyens pour communiquer ces objectifs
- établir un dialogue avec les élèves
- surveiller son discours pour qu'il puisse servir de modèle aux élèves
- s'assurer que les éléments enseignés ont été bien assimilés
- se rendre compte des interactions et les analyser
- mettre en question ses objectifs

## **Eduquer**

- initier à la compréhension interculturelle
- montrer comment apprendre et travailler
- rendre l'élève capable de communiquer
- développer l'expression écrite
- développer un sens critique envers les media
- développer une responsabilité sociale
- gérer les difficultés d'apprendre
- maîtriser les problèmes de discipline

## **Evaluer**

- comprendre les données spécifiques de la situation dans laquelle il faut évaluer
- composer des interrogations écrites et devoirs sur table
- évaluer les progrès en assimilation
- faire en sorte que l'interrogation profite à l'élève
- recevoir du feed-back
- donner du feed-back

## **Innover**

- essayer de nouvelles idées et les évaluer
- discuter ces idées avec les élèves
- avoir l'esprit ouvert au changement

### 6. Je connais les techniques, les méthodes de la communication.

Une des fonctions essentielles du langage est la communication qui se réalise dans l'échange de messages entre les interlocuteurs.

Connaître les techniques et les méthodes de la communication, c'est avoir la compétence de communication qui est la combinaison de plusieurs composantes (Moirand 1982):

- composante linguistique: la connaissance des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue et la capacité de les utiliser;
- composante discursive: la connaissance et l'appropriation de différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;
- composante référentielle: la connaissance de différents champs d'expérience et de leur relation;

- composante socioculturelle: la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions existant entre les individus et les institutions.

Pendant l'actualisation de la compétence de communication, ces différentes composantes semblent toujours intervenir mais à des degrés différents. On pourrait alors parler de stratégies individuelles de communication.

Pour que l'acte de communication soit réussi, il faut appliquer certaines méthodes/ techniques dont voici quelques exemples: table ronde, débat/ conversation/ discussion (en groupes), exposé, brainstorming/ remue méninge, fiche de lecture, quatrième de couverture, prise de notes, synthèse, résumé, fish-bowl, jeux de rôles, simulation.

### 7. Je connais les différents types et méthodes d'évaluation.

Les perspectives:

L'évaluation sert surtout à améliorer une situation ou à rendre un travail plus efficace et non pas seulement à juger et à contrôler.

Il faut faire la distinction entre

- l'évaluation sommative (juger...) où après une analyse de données variées on fait une «somme», une synthèse, souvent en forme de note ou de rapport (dans le contexte allemand c'est au formateur/inspecteur de la faire),
- l'évaluation diagnostique (faire le point...) qui se fait souvent avant et au début d'une formation pour faire le constat des données de base (voir aussi Savoir faire 18: *context evaluation* et *input evaluation*),
- l'évaluation formative (améliorer...) qui se fait à différents moments, dans différents domaines de la formation.

Celle-ci aide entre autres:

- à découvrir de nouvelles possibilités
- à vérifier si la formation correspond aux demandes des participants (stagiaire, tuteur, élèves, formateur)
- à trouver des méthodes de travail adéquates
- à mieux utiliser les ressources disponibles
- à détecter les éléments qui influencent la formation
- à trouver les sujets intéressants particulièrement les stagiaires.

Les méthodes:

Le plus souvent l'évaluation est réalisée à l'aide de questionnaires dans lesquels on demande de répondre en cochant une case sur une échelle : très bien / bien / moins bien / mal, ou de vingt ou six (meilleure note) à zéro (la plus mauvaise note). Cela donne des résultats particulièrement faciles à manier et à comparer quand il y a un grand nombre de participants à cette évaluation (p.ex. les élèves d'une classe ou de tout un établissement scolaire) mais qui sont peu différenciés. Il faudrait ajouter une rubrique «remarques» pour obtenir des observations individuelles qui sont souvent plus révélatrices.

Une autre méthode de l'évaluation est l'interview dite «qualitative» (par opposition aux méthodes quantitatives utilisées dans les questionnaires et qui viennent d'être citées) ou l'entretien. Elle est à recommander s'il n'y a pas trop de personnes à évaluer, en l'occurrence pour le tuteur et son/ses stagiaire(s).

Pourtant, là aussi, il vaudrait mieux préparer les questions qui devront guider l'entretien pour ne pas risquer de sortir du sujet et pour pouvoir le comparer aux entretiens menés avec d'autres stagiaires. Pour être sûr de ne pas avoir donné d'interprétation personnelle, on peut faire un résumé de l'entretien et le soumettre à l'approbation de l'interlocuteur.

Il y a aussi des méthodes d'évaluation graphiques qui permettent de voir d'un coup d'oeil le résultat. Elles sont valables pour faire rapidement le point et le montrer à tous les autres participants de l'évaluation. Un exemple classique est le système de coordonnées dans lequel les deux axes représentent deux qualités du cours qu'on veut évaluer. Un axe exprime si «les élèves ont appris rien (0) / peu (1) / assez (2) / beaucoup (3)» et l'autre si «les élèves étaient motivés pas du tout (0) / un peu (1) / assez (2) / beaucoup (3)». Il suffit alors d'un point (d'une croix) placé par chaque participant dans ce système pour évaluer les deux critères et pour visualiser le résultat.

Finissons par les méthodes libres et créatives: on peut demander aux participants d'exprimer leur évaluation par un dessin, un collage, un jeu de scène. Citons en exemple «la marche vers le sommet». On demande au stagiaire de dessiner sa marche vers le sommet (la fin de son stage, le certificat), sa position actuelle par rapport au sommet, le chemin qu'il a parcouru, le chemin qui reste à faire, les dangers qui l'attendent encore. Mais il est très important que «l'artiste» lui-même en fasse l'interprétation.

### 3. Je prends en considération que la formation est un processus qui implique un développement des compétences du stagiaire.

Le stagiaire n'entre pas dans la formation en 'professeur tout fait'. C'est-à-dire que tout le long de son stage, il lui faudra un soutien souple qui s'adaptera à ses différents besoins pro-

fessionnels au fur et à mesure que sa formation avance. Ainsi, le tuteur ne s'attendra pas à ce qu'il montre le même niveau de compétence au début du stage qu'à la fin. Le tuteur suivra de près le processus du stagiaire pour devenir professeur. Cette progression très graduelle s'effectuera de façon très structurée, en prenant comme point de départ ce qu'il y a de bon et de moins bon dans le travail du stagiaire. C'est un processus qui exigera, bien sûr, un dialogue très ouvert et régulier entre le tuteur et le stagiaire, pour qu'ils puissent décider ensemble sur quelles compétences il faudrait mettre l'accent, à quel moment du stage, puisque travailler à l'amélioration de toutes les compétences en même temps risquerait de décourager le stagiaire.

4. Je négocie avec le stagiaire les objectifs, les stratégies/activités, les contenus et les moyens de sa formation, tout en le considérant comme quelqu'un ayant fait ses propres expériences valables.

L'espace laissé à la négociation du programme d'une formation varie beaucoup selon les pays. Pourtant, il vaut la peine de définir et remplir cet espace. On devra toujours:

- demander au stagiaire ses préférences;
- l'aider à prendre conscience de ses besoins de formation; et, si nécessaire
- proposer un plan de travail (qui respecte ses intérêts), adapté aux contraintes administratives et au public auquel il s'adresse.

9. J'aide le stagiaire à devenir autonome.

Être un stagiaire autonome c'est avoir et assumer la responsabilité des décisions concernant tous les aspects de la formation. C'est donc savoir

- se fixer des objectifs,
- en définir les contenus et la progression,
- sélectionner les méthodes et les techniques à mettre en oeuvre,
- contrôler le déroulement de l'acquisition proprement dite (lieu, moment, rythme, etc.);
- évaluer l'acquisition réalisée.

Malheureusement, les contraintes administratives empêchent ou limitent souvent l'autonomie du stagiaire; c'est pour cette raison que le rôle du tuteur/ formateur est particulièrement important, car c'est à lui d'aider le stagiaire à conquérir sa propre autonomie.

Le stagiaire ne peut attendre d'une instance externe qu'elle assure la transmission de normes à respecter, de traditions à accepter, de connaissances à emmagasiner. Il ne faudrait pas qu'il suive aveuglement ou par paresse les sentiers tracés par d'autres. Pour être libre, il doit faire des choix, trouver sa propre voie, donner de nouvelles réponses; aussi l'agent principal de la formation est-il l'individu lui-même: «c'est lui qui se transforme par un processus qui lui est propre et auquel rien ne peut se substituer» (Legrand 1975).

16. J'arrive à me faire comprendre.

Souvent le tuteur/ le formateur se pose la question suivante: «Suis-je clair? Les autres me comprennent-ils?».

Voilà les opérations mentales de l'émetteur qui souhaite être clair:

exploration →	crystallisation →	spécification →	réalisation
pensée créative	pensée conceptuelle	pensée évaluative	pensée implicative
découvrir	organiser	choisir	agir
information nouvelle	information explicative	information décisive	information utile
curiosité	besoin d'ordre	sens critique	souci d'efficacité

Cette interprétation opératoire nous fait saisir la finalité propre à chacune de ces étapes: La pensée créative découvre les possibles. La pensée conceptuelle organise les données en ensembles sur la base de ressemblances. La pensée évaluative fait le tri, pour sa part, des possibilités à considérer. Elle analyse, évalue, compare, hiérarchise, sélectionne et émet des jugements. Elle met en valeur les moindres différences pour faire des choix. La pensée implicative identifie les conséquences, nomme les opérations à faire, prévient les obstacles et protège la décision.

Pour vérifier que le message a bien été compris par l'interlocuteur, on peut lui demander de confirmer qu'il a bien reçu le message par le biais de la répétition, de la paraphrase, du résumé, du feedback, etc.

17. Je me rends compte de ce qui peut nuire à l'efficacité de l'entretien (p.ex. l'ambiguïté de mon rôle: conseiller vs. juger).

Dans les relations entre stagiaire et tuteur il y a des circonstances qui peuvent nuire à une formation efficace, p.ex. (Wunsch 1994):

- l'obligation du stagiaire de se faire aider

A la différence du patient ou du client qui demande conseil au médecin ou à l'avocat de son choix, le stagiaire a rarement la possibilité de choisir son tuteur, de refuser ou d'interrompre la formation quand elle ne lui convient pas. Il est d'autant plus important de passer des «contrats» entre formateur et stagiaire et de les vérifier de temps en temps.

- le tuteur ne conseille pas seulement, mais il juge aussi, et éventuellement donne des notes

Dans certains pays, le tuteur est tenu d'écrire un rapport sur le travail du stagiaire. Même s'il ne donne pas de note lui-même, la tendance du rapport peut influencer la note finale donnée par le formateur/inspecteur. Cela met le stagiaire dans une position de dépendance. Au lieu de discuter librement la valeur ou l'efficacité de son cours, au lieu de l'«expliquer», le stagiaire peut avoir tendance à «défendre» ce qu'il a essayé de faire. Le stagiaire a tendance à ne pas prendre au sérieux les remarques positives du tuteur et ne retient que la critique.

- le tuteur réagit souvent inconsciemment par rapport à sa propre formation initiale

Normalement, le tuteur a lui-même été stagiaire. Si ses tuteurs d'autrefois l'ont inondé voire étouffé de «bons conseils», il pourra avoir tendance à laisser les mains libres au stagiaire, à s'abstenir de conseils et de critique et ainsi à ne pas répondre aux besoins du stagiaire qui attend qu'on le guide ou qu'on l'aide. D'autre part, le tuteur risque d'imposer inconsciemment au stagiaire ses expériences, ses convictions et ses stratégies qu'il considère comme étant les seules viables et efficaces parce que formées par la réalité. Tout cela, bien entendu, avec les meilleures intentions. — la présence d'un formateur/inspecteur complique la situation par des effets de «coalitions»

Quand le formateur/inspecteur assiste au cours donné par le stagiaire, il voit aussi les résultats de l'enseignement antérieur du tuteur. Le tuteur pourra avoir tendance à défendre le stagiaire et par ce biais son propre travail contre le formateur et ses attentes «irréalistes», ou au contraire à rejoindre la critique du formateur contre le stagiaire qui n'aura pas su s'adapter aux besoins des élèves.

#### 18. Je fais régulièrement avec le stagiaire l'évaluation du travail commun.

L'évaluation ne se fait pas seulement à la fin de la formation du stagiaire (voir aussi Savoir 7 sous *Evaluation sommative*). Dans le cas d'un résultat négatif il serait trop tard pour les concernés pour changer quelque chose. De plus, il ne faut pas oublier que l'évaluation du

travail commun ne concerne pas seulement le stagiaire mais aussi le tuteur et – finalement – les élèves.

Il existe un système qui distingue différentes phases de l'évaluation. Il est largement reconnu et aide à ne pas «brûler les étapes»; c'est celui de Stufflebearn (Haenisch 1990). Ce système comporte les phases suivantes:

– *Context evaluation* avant l'activité de formation: il faut étudier le programme officiel (s'il y en a un) pour savoir ce qui doit obligatoirement faire partie de la formation, passer en revue les cours disponibles, l'emploi du temps du tuteur, etc.

– *Input evaluation* au début de la formation: discuter (et fixer) les attentes et les demandes du stagiaire, voir ce qu'il sait déjà bien faire pour se concentrer davantage sur les lacunes notées dans son tableau de compétences (p.ex. On pourrait noter les sujets à traiter sur une liste et les cocher au cours de la *process evaluation*, on pourrait aussi les noter sur des fiches, qu'on fixe sur l'un des côtés d'une balance dessinée pour les faire passer une à une de l'autre côté au fur et à mesure que les sujets ont été traités). S'entendre sur les sujets des cours et leur contenu, les procédés à suivre, le matériel à se procurer.

– *Process evaluation* au cours de la formation: vérifier de temps en temps si les décisions prises au début ont été appliquées, si les sujets dont on était convenu ont été traités, si les méthodes employées sont encore valables et efficaces, et si nécessaire apporter une correction. Souvent il suffit d'en parler entre tuteur et stagiaire ou de consulter les listes et les contrats établis au début. Pour voir si certaines méthodes sont efficaces on peut faire un sondage flash auprès des élèves ou leur faire remplir un questionnaire (voir Savoir faire 27).

– *Product evaluation* à la fin de la formation, du stage chez le tuteur. Souvent le tuteur doit écrire un rapport sur le travail du stagiaire, le progrès qu'il a fait et l'état actuel de ses compétences. Dans la discussion sur le contenu de ce rapport, le tuteur et le stagiaire font le point de leur travail commun. En plus de la question de savoir si les objectifs qu'on s'était donnés ont été atteints, il serait judicieux que le stagiaire s'interroge sur les conditions qui lui ont permis d'atteindre ses buts ou qui l'en ont empêché.

– *Transfer evaluation* après une période de formation ou auprès du consommateur du «produit». Demander aux élèves ce qu'ils pensent du travail (de l'enseignement) du stagiaire. Demander au stagiaire quelques mois plus tard ce qui s'est révélé le plus utile de la formation en question.

## 25. J'essaie de me former de façon continue.

La formation initiale (même si elle a été d'une grande qualité) ne répond pas à tous les besoins de formation ressentis soit par un professeur de langues soit par un tuteur.

La formation continue est un moyen de combler des lacunes, d'élargir/ d'approfondir ses connaissances, de changer ses attitudes, bref d'améliorer sa compétence professionnelle et son comportement en tant qu'enseignant ou tuteur.

L'enseignant et le tuteur d'aujourd'hui s'interrogent sur tous les aspects de l'enseignement et de l'éducation (par exemple sur les objectifs, les finalités et le rôle de l'école dans son contexte social, sur les difficultés d'apprentissage des élèves, les contenus à enseigner, les méthodes d'approche à utiliser).

De plus, les frontières européennes sont ouvertes. Que faire alors? Quel enseignant / tuteur/ formateur devenir? Voici des questions auxquelles la formation continue peut apporter une (des) réponse(s).

### 27. Je veille avec le stagiaire à l'exécution du contrat de formation.

Les systèmes de formation dans les différents pays imposent des contraintes à un degré différent. Il est important de constater, quand même, l'espace libre qui reste à négocier (voir points 3, 4, 5 et 6 du Savoir-faire).

Il faut rendre bien évident ce qu'on peut offrir au stagiaire/ professeur en formation pour qu'il sache dès le début ce qu'il peut attendre de la formation. Le tuteur et le stagiaire fixent ceci dans un 'contrat de formation'.

En même temps il faut que les intervenants dans le processus de formation se mettent d'accord sur la façon de vérifier le bon déroulement du contrat.

Pour faire un contrat il faut:

- Connaître les besoins et les préférences du stagiaire.
- Déterminer une hiérarchie (logique, temporelle...) des objectifs et des contenus.
- Tenir compte des moyens disponibles (temps, espace...).
- Fixer par écrit un plan de travail (quand, quoi, où, comment, qui).
- Prévoir les moyens de vérification (dates, entretien...).

Pendant la formation on utilisera le contrat comme point de repère. Si on constate qu'on ne respecte pas le contrat, il faudra faire le point pour remplir le contrat, quand même, ou le reformuler.

### 29. Je gère les conflits par des stratégies appropriées.

Pendant la formation, certains conflits peuvent naître entre les participants (tuteur, stagiaire, apprenant). Ils sont dus à des motivations contradictoires qui conduisent à des compor-

tements incompatibles ou à des performances insuffisantes lors du processus d'apprentissage et/ou de formation. Le meilleur moyen de résoudre les problèmes et d'éviter les conflits sera de «négocier» en utilisant certaines stratégies: écouter, dialoguer, passer des contrats de formation, les faire respecter, faire le bilan, se mettre d'accord sur ce qu'il faut réaliser, prendre en compte les références de l'autre, observer ses propres états d'âme et ceux de l'autre, essayer de sortir d'un repli sur soi improductif, accepter la résistance de l'autre et la transformer, protéger si nécessaire, éviter d'entrer dans un cercle vicieux.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDRE, B. (sél. et prés. par), 1989: *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*. Paris, Les Éditions Didier.
- BARBIER, J.M., LESNE, M., 1986: *L'analyse des besoins en formation*. Paris, Robert Jauze.
- BALLENILLA, F., 1995: *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesoras desde la práctica?* Sevilla, Díada.
- BAZIN, R., 1978: *Organiser les sessions de formation: les acteurs, le programme, le choix des méthodes en formation des adultes: connaissance du problème, application, pratiques*. Paris, Éditions E.S.F.
- BEAU, D., 1982: *100 fiches de pédagogie des adultes*. Paris, Éditions de l'organisation.
- BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., 1989: *Manuel d'autoformation – A l'usage des professeurs de langues*. Paris, Hachette.
- BÉVILLE, G., 1988: *De l'écoute à l'action: 62 fiches de jeux et situations ludiques*. Paris, Éditions de l'organisation (col. ED/F.P.).
- BOUVARD, G., 1989: *Le formateur minute*. Paris, Éditions de l'organisation.
- BOYER, H. et alii, 1990: *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère*. Paris, Clé International.
- BRAUN, A., 1989: *Enseignant et/ou formateur*. Paris, Éditions de l'organisation.
- CASTELLOTTI, V., DE CARLO, M., 1995: *La Formation des Enseignants de Langue*. Paris, Clé International.
- CHAMPY, P., ETEVE, C., 1994: *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan.
- DE KETELE, J. M., 1988: *Guide du formateur*. Bruxelles, De Boeck Université.
- a) Actes du stage *Formation du formateur*: CEPEC Marseille-Luming, juillet 1984 + CUEFA Grenoble, juillet 1995
- b) Actes du colloque européen *Education, formation et emploi*. Poitiers, avril, 1991.
- DEVITT, S., 1995: *In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*. Bruxelles, EURYDICE.
- DUBIN, F., OLSHTAIN, E. 1994 (1986): *Course Design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge, CUP.
- EITINGTON, J., 1991: *Utiliser les techniques actives en formation*. Paris, Éditions de l'organisation.
- FERRY, G., 1983: *Le trajet de la formation*. Paris, Dunod.
- Formation, 1995: – de formateurs en langue étrangère*. Programme de Coopération Européenne (Lingua). Coordonné par P.E.K., Athènes, Grèce (1992-5).
- Formation, 1996: – des tuteurs et maîtres d'apprentissage*. Paris, Magnard Vuibert Multimédia.
- GALISSON, R., COSTE, D., 1976: *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris, Hachette.
- GAONAC'H, D., 1987: *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Crédif-Hatier.
- (coord.), 1990: *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – l'approche cognitive*. Paris, Hachette.
- GIL Pérez, D. (ed.), 1990: *Formación de formadores en didáctica de las ciencias*. Materiales del curso de Formación de Formadores en Didáctica de las Ciencias realizado en Valencia (1989). València, Conselleria d'E. i C. de la Generalitat Valenciana + MEC + Univ. de València.
- GODZIC, M., KAHL, D., KRAUSE, M., SASSENSCHIEDT, H., 1997: *Methodenkoffer: Evaluation*. Hamburg, Institut für Lehrerfortbildung (disquette avec environ 50 méthodes incluse).

- GÜHRS, M., NOWAK, C. 1993: *Das konstruktive Gespräch*. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalysen. Meezen, Limmer.
- HAENISCH, H. 1990: *Évaluation in der Lehrerfortbildung*. Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele in Forum der Lehrerfortbildung 17/1990, pp. 5-51.
- HOLEC, H. *et alii*, 1996: *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Council of Europe.
- HOLEC, H., 1988: *Autonomy and Self-directed Learning: Present fields of Application*. Strasbourg, Council of Europe.
- HOLTZER, G., 1995: *Autonomie et Didactique des Langues*. Paris, Les Belles Lettres.
- HYMES, D.H., 1982: *Vers la compétence de communication*. Paris, Crédif-Hatier.
- IMBERNON, F., 1987: *La formació permanent del professorat*. Anàlisi dels formadors de formadors. Barcelona, Barcanova (col. educació); voire surtout p. 119ss. et p. 133ss.
- 1994: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Graó; voire surtout p. 95.
- JONES, B., 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European Framework of reference. Guide for Teachers (sic) Trainers (Secondary School) Draft 1. Strasbourg, Council of Europe.
- KOHONEN, V. *et alii*, 1987: *Evaluation and testing in the learning and teaching of languages for communication*. Strasbourg, Council of Europe.
- KOMOROWSKA, H. *et alii* (eds.), 1996: *The Initial Training of Modern Language Teachers*. Strasbourg, Council of Europe.
- KORSVOLD, Ann-Karin *et alii* (eds.), 1997: *New Technologies in Language Learning and Teaching*. Strasbourg, Council of Europe.
- LEGRAND, P., 1975: *L'homme en devenir vers une éducation permanente*. Paris, Éditions Entente.
- LENOCHOVA, A. *et alii* (eds.), 1994: *The Initial Training of Modern Language Teachers*. Workshop 15A. Strasbourg, Council of Europe.
- MIALARET, G., 1990: *La formation des enseignants*. Paris, Editions Que sais-je?.
- Modern*, 1996: – *Languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal. Strasbourg, Council of Europe.
- MOIRAND, S., 1982: *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- NUNAN, D., 1993 [1988]: *Syllabus Design*. Oxford, OUP.
- OSKARSSON, M., 1978: *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- PACHECO, J.A., 1995: *Formação de Professores – teoria e praxis*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- PAIN, A., 1989: *Réaliser un projet de formation*. Paris, Éditions de l'organisation.
- 1992: *Évaluer les actions de formation*. Paris, Éditions de l'organisation (col. Hommes at Techniques).
- POSTE, M., 1995: *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF.
- REA-DICKINS, P., GERMAINE, K. 1993 (1992): *Evaluation*. Oxford, OUP, chapitre 11.
- RIBÉ, R., Vidal, N., 1995: *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la E.S.O. Madrid, Alhambra Longman.
- RIBEIRO, A. C., 1990: *Formar Professores – Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa, Texto Editora.

- RICHTERICH, R., 1985: *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris, Hachette (coll. Recherches/application).
- SCRIVENER, J., 1994: *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. Oxford, Heinemann.
- STOKS, G.L.M., 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European Framework of reference. Guide for Curriculum Developers. Draft 1. Strasbourg, Council of Europe.
- TRIM, J.L.M., 1985: *Symposium on the Initial and In-service Training of Teachers of Modern Languages*. Strasbourg, Council of Europe.
- VAN EK, J.A. *et alii*, 1991b: *Waystage*. A revised and extended version of Waystage: an intermediary objective below Threshold Level in a European unit/credit system of modern language learning by adults. Strasbourg, Council of Europe.
- TRIM, J.L.M., 1991a: *Threshold Level 1990*. A revised and extended version of The Threshold Level by J.A. van Ek. Strasbourg, Council of Europe.
- TRIM, J.L.M., 1996: *Vantage Level*. Strasbourg, Council of Europe.
- WALLACE, M. J., 1991: *Training foreign language teachers: a reflective approach*. CUP, chap. 4, 8.
- WIDDOWSON, H.G., 1987: *A Rationale for Language Teacher Education*. Strasbourg, Council of Europe.
- WOODWARD, T., 1992: *Ways of Training*. Recipes for teacher training. Harlow, Longman.
- WUNSCH, R., 1994: *Die Unterrichtsnachbesprechung*. Der Ausbildungslehrer als Prozeßhelfer des Referendars. Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1994/4, pp. 347-355.
- ZABALZA, M.A., 1993, 5<sup>a</sup> ed. [1987]: *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.



**Profil du tuteur du professeur  
de langues étrangères**

**– Traductions –**



## D – Version allemande

### Profil des Mentors von angehenden Sprachlehrern

Ein guter Anleiter ist ein guter Lehrer, aber ein guter  
Lehrer ist nicht unbedingt ein guter Anleiter.

*Anleiten ist nicht Lehren.*

#### sein

1. Ich bin emotional ausgeglichen.
2. Ich bin begeistert, motiviert für meine Arbeit als Anleiter.
3. Ich bin gerecht.
4. Ich bin kooperativ.
5. Ich bin organisiert.
6. Ich halte mich an Abmachungen.
7. Ich bin zugänglich, nehme mir Zeit.
8. Ich bin geduldig und kann zuhören.
9. Ich habe Humor.
10. Ich bin tolerant, respektiere das Anderssein.
11. Ich mache dem Referendar Mut, ich unterstütze ihn moralisch.
12. Ich bin verständnisvoll, aber konsequent.
13. Ich nehme Kritik an.
14. Ich bin bereit, meine Einstellungen zu überdenken, wenn es die Lage erfordert.

#### wissen

1. Ich habe eine gute umfassende Fremdsprachenkompetenz.
2. Ich habe Kenntnisse auf verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten, die die Lehrerausbildung betreffen (z.B. Linguistik, Literatur, Lerntheorien).
3. Ich habe didaktische und pädagogische Kenntnisse auf dem Gebiet des Fremdspracherwerbs.
4. Ich kann Erkenntnisse und Theorien, die für den Sprachunterricht relevant sind, reflektieren.
5. Ich habe eine weitgefächerte Erfahrung in den wichtigsten Kompetenzen eines Sprachlehrers.
6. Ich kenne Techniken und Methoden der Gesprächsführung.
7. Ich kenne verschiedene Arten und Methoden der Evaluation.
8. Ich kenne die administrativen Rahmenbedingungen der Lehrerausbildung (Gesetze und Verordnungen).

## können

1. Ich helfe dem Referendar, sich in der Schule wohlfühlen und sich ins Schulleben zu integrieren.
2. Ich plane Zeit für die Arbeit mit meinem Referendar ein.
3. Ich berücksichtige, daß die Ausbildung ein Prozeß ist, in dessen Verlauf sich die Fähigkeiten des Referendars erst entwickeln.
4. Ich treffe mit dem Referendar Verabredungen über Ziele, Strategien, Übungschwerpunkte, Inhalte, Mittel seiner Ausbildung. Dabei betrachte ich ihn als jemand, der auch vorher schon für die Unterrichtstätigkeit wertvolle eigene Erfahrungen gesammelt hat.
5. Ich versuche herauszubekommen, welche Erwartungen der Referendar hat.
6. Ich verabrede mit Referendar die Daten und Etappen seiner Ausbildung.
7. Ich kooperiere mit anderen Lehrern und Anleitern, die mit dem Referendar arbeiten.
8. Ich helfe dem Referendar bei der Vorbereitung seines Unterrichts.
9. Ich helfe dem Referendar, selbständig zu arbeiten.
10. Ich beobachte den Unterricht mit System.
11. Ich konzentriere meine Beobachtung gemäß den Bedürfnissen des Referendars.
12. Ich lasse meinen Unterricht beobachten.
13. Ich helfe dem Referendar, sich über die Stärken und Schwächen seiner Arbeit klar zu werden.
14. Ich teile mit dem Referendar mein Wissen, mein Können und meine Erfahrungen.
15. Ich mache konkrete Verbesserungsvorschläge bei Verfahren, die sich als ineffektiv gezeigt haben (konstruktive Kritik).
16. Ich kann mich verständlich machen.
17. Ich bin mir bewußt über die Hindernisse für eine wirksame Beratung (z.B. die Doppeldeutigkeit meiner Rolle: beraten und beurteilen).
18. Ich evaluiere regelmäßig mit dem Referendar unsere Arbeit.
19. Ich gebe dem Referendar die Gelegenheit, sich selbst zu evaluieren.
20. Ich beurteile den Referendar anhand von Kriterien, die vorher benannt worden sind. Ich versuche, eventuelle Ressentiments herauszuhalten.
21. Ich analysiere mit dem Referendar die Bedingungen, die zum Erfolg/Mißerfolg seiner Bemühungen geführt beigetragen haben.
22. Ich gebe positives feed-back (ohne zu übertreiben).
23. Ich evaluiere mich in meiner Rolle als Anleiter.
24. Ich fordere den Referendar auf, meine Arbeit als Anleiter zu beurteilen.
25. Ich versuche mich ständig weiterzubilden.
26. Ich schaffe eine Atmosphäre, die ein offenes Wort erlaubt.
27. Ich achte darauf, daß der Referendar seine auf die Ausbildung bezogenen Abmachungen einhält.
28. Ich achte darauf, daß der Referendar sich nach Kräften bemüht.
29. Ich wende im Konfliktfall geeignete Lösungsstrategien an.

Traduction/Translation/Übersetzung

Detlev Kahl

Hamburg

März 1998

## E – Versió Català

### Perfil del formador (de professorat de llengües estrangeres)

*Un bon formador és un bon professor, però un bon professor no té perquè ésser un bon formador  
Formar no és ensenyar*

#### ésser

1. Sóc emocionalment estable
2. Sóc entusiasta i em motiva el meu treball de formador del professorat
3. Sóc just i equitatiu
4. Sóc cooperatiu
5. Sóc organitzat
6. Duc a terme els meus compromisos personals i professionals
7. Sóc accessible i estic disponible
8. Sóc pacient i sé escoltar
9. Tinc sentit de l'humor
10. Sóc tolerant, respecte la diferència
11. Anime i done suport al professor en formació
12. Sóc comprensiu però ferm
13. Estic obert a la crítica
14. Modifiqui les meues actituds en funció de les necessitats

#### saber

1. Tinc una bona competència comunicativa en la llengua estrangera
2. Posseesc coneixements científics en les diferents disciplines de la formació del professorat de llengües (p.e. lingüística, literatura, teories de l'aprenentatge, etc.)
3. Tinc coneixements de pedagogia i didàctica (aplicats a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua estrangera)
4. Sé fer reflexions teòriques en els camps de referència de l'ensenyament de llengües.
5. Tinc una ampla experiència en les competències fonamentals del professor de llengües.
6. Conec les tècniques i mètodes de la comunicació
7. Conec els diferents tipus i mètodes d'avaluació
8. Conec la legislació i les normatives sobre la formació del professorat

fer

1. Ajude el professor en formació a trobar-se a gust i a integrar-se en la tasca formativa
2. Reserve temps per a treballar amb el professor en formació
3. Ting en compte que la formació és un procés que implica un desenvolupament de les competències del professor en formació
4. Negocie amb el professor en formació els objectius, continguts (conceptes, procediments –estratègies, activitats, mitjans–, actituds) i l'avaluació de la seua formació, tot i considerar-lo sempre com una persona amb experiències pròpies vàlides
5. Procure conèixer les expectatives del professor en formació
6. Negocie amb el professor en formació el calendari de la seua formació
7. Coopere amb la resta del professorat que participa en la formació del professor en formació
8. Ajude el professor en formació en la preparació de les classes
9. Ajude el professor en formació a esdevenir autònom
10. Utilitze un sistema d'observació de les classes
11. Enfoque la meua observació en funció de les necessitats del professor en formació
12. Faig que m'observen durant les meues classes
13. Ajude el professor en formació a prendre consciència dels aspectes positius i dels menys encertats del que fa
14. Compartisc amb el professor en formació el meu saber, els meus recursos i les meues experiències
15. Propose alternatives concretes a las pràctiques que considere inefectives (crítica constructiva)
16. Aconseguec que m'entenguen
17. Sóc conscient d'allò que pot perjudicar l'eficàcia de la formació (p.e. l'ambigüitat del meu paper doble com assessor i jutge)
18. Avalue regularment el nostre treball amb el professor en formació
19. Done al professor en formació la possibilitat d'auto-avaluar-se
20. Avalue el professor en formació segons criteris establerts de bestreta procurant deixar a banda les meues simpaties personals
21. Analitze amb el professor en formació les condicions que han contribuït a l'èxit o al fracàs de la seua pràctica
22. Done feedback positiu al professor en formació, sense deixar de ser sincer
23. M'auto-avalue com a formador del professorat
24. Invite el professor en formació a avaluar-me com a formador
25. Tracte de formar-me de manera continuada
26. Cree una atmosfera afavoridora de l'expressió oberta
27. Em preocupe de que es compleisca el contracte de formació
28. M'ocupe de que el professor en formació faça el millor treball possible
29. Reconduec les situacions conflictives amb estratègies idònies

## E – Español

### Perfil del formador (de profesorado de lenguas extranjeras)

*Un buen formador es un buen profesor, pero un buen profesor no  
tiene porqué ser un buen formador  
Formar no es enseñar*

#### ser

1. Soy emocionalmente estable
2. Soy entusiasta y me motiva mi trabajo de formador del profesorado
3. Soy justo y equitativo
4. Soy cooperativo
5. Soy organizado
6. Cumplo mis compromisos personales y profesionales
7. Soy accesible y estoy disponible
8. Soy paciente y sé escuchar
9. Tengo sentido del humor
10. Soy tolerante, respeto la diferencia
11. Animo y apoyo al profesor en formación
12. Soy comprensivo pero firme
13. Estoy abierto a la crítica
14. *Modifico mis actitudes en función de las necesidades*

#### saber

1. Tengo buena competencia comunicativa en la lengua extranjera
2. Poseo conocimientos científicos en las diferentes disciplinas de la formación del profesorado de lenguas (p.e. lingüística, literatura, teorías del aprendizaje, etc.)
3. Tengo conocimientos de pedagogía y didáctica (aplicados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera)
4. Sé hacer reflexiones teóricas en los campos de referencia de la enseñanza de lenguas
5. Tengo una vasta experiencia en las competencias fundamentales del profesor de lenguas
6. Conozco las técnicas y los métodos de la comunicación
7. Conozco los diferentes tipos y métodos de evaluación
8. Conozco la legislación y las normativas sobre la formación del profesorado

## hacer

1. Ayudo al profesor en formación a sentirse a gusto y a integrarse en la tarea formativa
2. Reservo tiempo para trabajar con el profesor en formación
3. Tengo en cuenta que la formación es un proceso que implica un desarrollo de las competencias del profesor en formación
4. Negocio con el profesor en formación los objetivos, los contenidos (conceptos, procedimientos –estrategias, actividades, medios–, actitudes) y la evaluación de su formación, considerándolo siempre como una persona con experiencias propias válidas
5. Procuro conocer las expectativas del profesor en formación
6. Negocio con el profesor en formación el calendario de su formación
7. Coopero con el resto del profesorado que participa en la formación del profesor en formación
8. Ayudo al profesor en formación en la preparación de sus clases
9. Ayudo al profesor en formación a ser autónomo
10. Utilizo un sistema de observación de las clases
11. Enfoco mi observación en función de las necesidades del profesor en formación
12. Hago que me observen en mis clases
13. Ayudo al profesor en formación a tomar conciencia de los aspectos positivos y de los menos acertados de lo que hace
14. Comparto con el profesor en formación mi saber, mis recursos y experiencias
15. Propongo alternativas concretas a las prácticas que juzgo ineficaces (crítica constructiva)
16. Consigo que me entiendan
17. Soy consciente de lo que puede perjudicar la eficacia de la formación (p.e. la ambigüedad de mi doble papel de asesor y juez)
18. Evalúo regularmente nuestro trabajo con el profesor en formación
19. Doy al profesor en formación la posibilidad de autoevaluarse
20. Evalúo al profesor en formación según criterios establecidos de antemano, procurando dejar a un lado mis simpatías personales
21. Analizo con el profesor en formación las condiciones que han contribuido al éxito o al fracaso de su práctica
22. Doy feedback positivo al profesor en formación, sin dejar de ser sincero
23. Me autoevalúo como formador del profesorado
24. Invito al profesor en formación a evaluarme como formador
25. Intento formarme de manera continuada
26. Creo una atmósfera favorecedora de la expresión abierta
27. Me preocupo de que se cumpla el contrato de formación
28. Me ocupo de que el profesor en formación haga el mejor trabajo posible
29. Reconduzco las situaciones conflictivas con estrategias idóneas

## **GB – Mentor Profile (MFLs Subject Mentor)**

*To be a good mentor, it is necessary to be a good teacher,  
but this in itself is not sufficient.  
Mentoring is not synonymous with teaching.*

### **Being**

1. I am consistent.
2. I am enthusiastic and motivated by my monitoring role.
3. I am fair.
4. I work collaboratively.
5. I am well organised.
6. I am personally and professionally reliable.
7. I am available and approachable.
8. I am patient and a good listener.
9. I have a sense of humour.
10. I am tolerant and I respect diversity.
11. I am encouraging and supportive of trainees.
12. I am understanding but firm.
13. I accept criticism.
14. I am willing to rethink my approach according to the situation.

### **Knowing**

1. I have good MFLs skills.
2. I have a sound knowledge of different aspects of MFL teaching training (e.g. linguistics, theories of language acquisition).
3. I have a sound knowledge of educational principles and of classroom methodology (with particular reference to MFL teaching and learning).
4. I reflect upon MFLs teaching and learning at a theoretical level.
5. I have wide-ranging language teaching experience.
6. I have a sound understanding of interaction strategies.
7. I am familiar with different kinds and methods of evaluation.
8. I am familiar with the Course regulations and requirements.

## Knowing How

1. I help the trainee to feel at ease in the school and to integrate into school life.
2. I make time for my work with the trainee.
3. I take account of the fact that training is a developmental process.
4. I negotiate with the trainee targets, strategies and action plans, taking account of any relevant previous experiences.
5. I try to be aware of the expectations of the trainee.
6. I negotiate with the trainee appropriate timescales for meeting agreed targets.
7. I work collaboratively with the other teachers and mentors involved in the training process.
8. I help the trainee with planning and preparation.
9. I help the trainee to become autonomous.
10. I carry out lesson observation systematically.
11. I focus my observations according to the needs of the trainee.
12. I am willing to be observed in my own teaching.
13. I enable the trainee to be aware of her/his strengths and areas for development.
14. I share my knowledge, resources and experience with the trainee.
15. I suggest practical alternatives to teaching strategies which I consider to be ineffective (constructive criticism).
16. I do my best to make myself clear.
17. I am aware of factors which may hinder good relationships between me and the trainee (e.g. ambiguity of my role as advisor vs. assessor).
18. I evaluate our work on a regular basis along with the trainee.
19. I offer the trainee opportunities to evaluate her/his own development.
20. I evaluate the trainee's progress using the prescribed criteria, attempting to put on one side my own personal feelings.
21. I analyse with the trainee the factors which have contributed to the success or failure of her/his practice.
22. I offer positive but honest feedback.
23. I evaluate my own practice as a subject mentor.
24. I invite the trainee to evaluate me, in my role as mentor.
25. I try to engage in continuous professional development.
26. I try to create an atmosphere which encourages openness.
27. I try to ensure that the trainee meets all the Course requirements.
28. I try to enable the trainee to do her/his best.
29. I manage conflict by using appropriate strategies.

## GR – Πορτραίτο ενός καλού επιμορφωτή – καθηγητή Ξένων Γλωσσών

*Ένας καλός επιμορφωτής είναι και καλός καθηγητής, αλλά ένας καλός καθηγητής δεν είναι απαραίτητα και καλός επιμορφωτής»*

*«Επιμορφώνω δεν σημαίνει διδάσκω»*

### ΕΙΜΑΙ

1. Έχω συναισθηματική σταθερότητα.
2. Είμαι ενθουσιώδης και ευαισθητοποιημένος ως επιμορφωτής – καθηγητής.
3. Είμαι δίκαιος και ακέραιος.
4. Είμαι συνεργάσιμος.
5. Έχω οργανωτικές ικανότητες.
6. Είμαι συνεπής.
7. Είμαι διαθέσιμος και προσηνής.
8. Είμαι υπομονετικός και καλός ακροατής.
9. Έχω την αίσθηση του ζιούμωρ.
10. Είμαι ανεκτικός και σέβομαι τη διαφορετικότητα του καθένα.
11. Ενθαρρύνω και στηρίζω ηθικά τον επιμορφούμενο.
12. Δείχνω κατανόηση μέσα σε επιτρεπτά όρια.
13. Είμαι ανοικτός στην κριτική.
14. Επαναπροσδιορίζω τη στάση μου ανάλογα με τις ανάγκες.

### ΓΝΩΡΙΖΩ

1. Έχω καλή επικοινωνιακή δεξιότητα στην ξένη γλώσσα.
2. Κατέχω επιστημονικές γνώσεις σε διάφορους τομείς της επιμόρφωσης καθηγητών (π.χ. γλωσσολογία, λογοτεχνία, διδακτική κ.λπ.).
3. Κατέχω παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις που τις εφαρμόζω στη διδασκαλία/εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών.
4. Γνωρίζω να αναπτύσσω θεωρητικές σκέψεις πάνω σε τομείς που αφορούν τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών.
5. Έχω μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία.
6. Γνωρίζω τις τεχνικές και τις μεθόδους επικοινωνίας.
7. Γνωρίζω τους διάφορους τύπους και μεθόδους αξιολόγησης.
8. Γνωρίζω το νομοθετικό και το διοικητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των επιμορφωτών – καθηγητών.

## ΓΝΩΡΙΖΩ ΝΑ ΠΡΑΤΩ

1. Βοηθώ τον επιμορφούμενο να αισθανθεί άνετα και να ενσωματωθεί στη σχολική πραγματικότητα.
2. Διαθέτω χρόνο για τη συνεργασία μου με τον επιμορφούμενο.
3. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση είναι μία διαδικασία ανάπτυξης των ικανοτήτων του επιμορφούμενου.
4. Καθορίζω από κοινού με τον επιμορφούμενο τους στόχους, τους σκοπούς, τις μεθόδους/ στρατηγικές, το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες και τα μέσα της επιμόρφωσής του, θεωρώντας τον ότι διαθέτει ήδη τις δικές του ανάλογες εμπειρίες.
5. Προσπαθώ να γνωρίσω τις προσδοκίες του επιμορφούμενου.
6. Προγραμματίζω από κοινού με τον επιμορφούμενο το χρόνο της επιμόρφωσής του.
7. Συνεργάζομαι με άλλους καθηγητές/επιμορφωτές που συμμετέχουν στην επιμόρφωση.
8. Βοηθώ τον επιμορφούμενο να προετοιμάσει τις διδασκαλίες του.
9. Βοηθώ τον επιμορφούμενο να γίνει αυτόνομος.
10. Χρησιμοποιώ μεθόδους συστηματικής παρατήρησης των διδασκαλιών των επιμορφούμενων.
11. Επικεντρώνω την παρατήρησή μου, ανάλογα με τις ανάγκες του επιμορφούμενου.
12. Δέχομαι «παρατηρητές» της διδασκαλίας μου στην τάξη.
13. Βοηθώ τον επιμορφούμενο να συνειδητοποιήσει τις θετικές ή και τις λιγότερο θετικές πλευρές των όσων πραγματοποίησε.
14. Μοιράζομαι με τον επιμορφούμενο τις γνώσεις μου, τις πηγές μου και τις εμπειρίες μου.
15. Προτείνω συγκεκριμένες εναλλακτικές πρακτικές στη θέση αυτών που έκρινα ως αναποτελεσματικές (δημιουργική κριτική).
16. Κατορθώνω να γίνωμαι κατανοητός.
17. Λαμβάνω υπόψη μου αυτό που μπορεί να βλάψει την αποτελεσματικότητα της συζήτησης (π.χ. ο ρόλος μου είναι αμφίβολος; συμβουλευώ και ασκώ κριτική).
18. Αξιολογώ τακτικά με τον επιμορφούμενο τη συνεργασία μας.
19. Προσφέρω στον επιμορφούμενο τη δυνατότητα να αυτό-αξιολογηθεί.
20. Αξιολογώ τον επιμορφούμενο με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, προσπαθώντας να παραμερισθούν τα προσωπικά συναισθήματα.
21. Αναλύω μαζί με τον επιμορφούμενο τις συνθήκες που συνέβαλαν στην επιτυχία ή στην αποτυχία του.
22. Επανατροφοδοτώ θετικά και ειλικρινά.
23. Αυτό-αξιολογούμαι ως επιμορφωτής.
24. Καλώ τον επιμορφούμενο να με αξιολογήσει ως επιμορφωτή.
25. Προσπαθώ να επιμορφώνονται διαρκώς.
26. Δημιουργώ ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει τον ειλικρινή λόγο.
27. Φροντίζω από κοινού με τον επιμορφούμενο, για την εφαρμογή του προγράμματος της επιμόρφωσης.
28. Φροντίζω ώστε ο επιμορφούμενος να αποκαλύψει το δικό του όφελος.
29. Χειρίζομαι αποτελεσματικά τις αντιδράσεις.

(Μετάφραση από τα Γαλλικά: Ελένη Τζόβα)

Αθήνα

## I – Profilo del buon formatore (del professore di lingue straniere)

*Un buon formatore è un buon professore, ma un buon professore non è necessariamente un buon formatore.*

*Formare non è insegnare.*

### Essere

1. Sono stabile sul piano emotivo.
2. Sono entusiasta e motivato per il mio lavoro di formatore.
3. Sono giusto e imparziale.
4. Sono cooperativo.
5. Sono organizzato.
6. Onoro i miei impegni personali e professionali.
7. Sono aperto e disponibile.
8. Sono paziente, so ascoltare.
9. Ho il senso dell'humour.
10. Sono tollerante, rispetto le differenze.
11. Incoraggio il corsista, lo sostengo moralmente.
12. Sono comprensivo, ma non mi lascio intrappolare.
13. Sono aperto alle critiche.
14. Ridefinisco i miei atteggiamenti in funzione dei bisogni.

### Sapere

1. Ho una buona competenza comunicativa in lingua straniera.
2. Ho conoscenze scientifiche nelle diverse discipline della formazione degli insegnanti di lingua (es. linguistica, letteratura, teorie dell'apprendimento, ecc.).
3. Ho delle conoscenze pedagogiche e didattiche (applicate all'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere).
4. So fare riflessioni teoriche sui diversi campi di riferimento dell'insegnamento delle lingue straniere.
5. Ho una vasta esperienza delle competenze di base del professore di lingue straniere.
6. Conosco le tecniche, i metodi della comunicazione.
7. Conosco i diversi tipi e metodi di valutazione.
8. Conosco le norme amministrative che regolano la formazione dei professori di lingua.

## Saper fare

1. Aiuto il corsista a sentirsi a suo agio e a integrarsi nella scuola in cui insegna.
2. Riservo del tempo per il mio lavoro coi corsisti.
3. Tengo presente che la formazione è un processo che implica uno sviluppo delle competenze del corsista.
4. Negoziò col corsista gli obiettivi della sua formazione, le strategie, i contenuti e i mezzi della sua formazione, considerandolo contemporaneamente come qualcuno che ha fatto le sue personali e valide esperienze.
5. Cerco di conoscere le aspettative del corsista.
6. Negoziò col corsista il calendario della sua formazione.
7. Coopero con gli altri insegnanti/formatori che partecipano alla formazione dei corsisti.
8. Aiuto il corsista nella preparazione delle sue lezioni.
9. Aiuto il corsista a diventare autonomo.
10. Mi servo di un sistema per osservare le lezioni del corsista.
11. Focalizzo la mia osservazione secondo i bisogni dell'insegnante in formazione.
12. Mi faccio osservare durante le mie lezioni.
13. Aiuto il corsista a prender coscienza degli aspetti positivi e degli aspetti meno validi di ciò che ha fatto.
14. Condivido col corsista le mie conoscenze, le mie risorse e le mie esperienze.
15. Propongo delle alternative concrete alle pratiche che ho giudicato inefficaci (critica costruttiva).
16. Riesco a farmi capire.
17. Mi rendo conto di ciò che può nuocere all'efficacia del dialogo (p.e. l'ambiguità del mio ruolo: consigliare ma anche giudicare).
18. Faccio sistematicamente col corsista la valutazione del nostro lavoro.
19. Fornisco al corsista la possibilità di auto-valutarsi.
20. Valuto il corsista secondo i criteri prestabiliti, cercando di evitare eventuali risentimenti.
21. Analizzo col corsista le condizioni che hanno contribuito al successo/all'insuccesso del suo impegno.
22. Do il feedback positivo (restando sincero).
23. Faccio la mia auto-valutazione in quanto formatore.
24. Invito i corsisti a valutarmi, in quanto formatore.
25. Cerco di formarmi in modo continuo.
26. Creo un clima che incoraggi la franchezza.
27. Controllo coi corsisti la realizzazione del contratto di formazione.
28. Mi assicuro che il corsista possa rendere al meglio.
29. Gestisco i conflitti attraverso adeguate strategie.

Traduzione: Claudia Valtz

## P – PERFIL DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO (do professor de línguas estrangeiras)

*Um bom orientador pedagógico é um bom professor, mas um bom professor  
não é forçosamente um bom orientador.  
Formar não é ensinar.*

### **ser**

1. Sou estável no plano emotivo.
2. Sou entusiasta e motivado pelo meu trabalho de orientador / formador.
3. Sou justo e equitativo.
4. Sou cooperante.
5. Sou organizado.
6. Honro os meus compromissos pessoais e profissionais.
7. Sou acessível e disponível.
8. Sou paciente e sei ouvir.
9. Tenho sentido de humor.
10. Sou tolerante, respeito a diferença.
11. Encorajo o estagiário e dou-lhe apoio moral.
12. Sou compreensivo, mas não me deixo manipular.
13. Sou aberto às críticas.
14. Reformulo as minhas atitudes em função das necessidades.

### **saber**

1. Tenho uma boa competência comunicativa em língua estrangeira.
2. Tenho conhecimentos científicos nas diferentes disciplinas de formação dos professores de línguas (ex.: Linguística, Literatura, Teorias da Aprendizagem, etc.).
3. Tenho conhecimentos pedagógicos e didáticos (aplicados ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras).
4. Sei fazer reflexões teóricas sobre os domínios de referência do ensino das línguas.
5. Tenho uma ampla experiência das competências essenciais do professor de línguas.
6. Conheço as técnicas, os métodos de comunicação.
7. Conheço os diferentes tipos e métodos de avaliação.
8. Conheço as leis e os regulamentos relativos à formação dos estagiários.

## saber fazer

1. Ajudo o estagiário a sentir-se à vontade e a integrar-se no estabelecimento de ensino.
2. Reservo tempo para o meu trabalho com o estagiário.
3. Tomo em linha de conta que a formação é um processo que implica um desenvolvimento das competências do estagiário.
4. Negoceio com o estagiário os objectivos da sua formação, as estratégias, os conteúdos e os meios da sua formação, considerando-o sempre como alguém que fez as suas próprias experiências válidas.
5. Tento conhecer as expectativas do estagiário.
6. Negoceio com o estagiário o calendário da sua formação.
7. Coopero com os outros professores / orientadores que participam na formação do estagiário.
8. Ajudo o estagiário na preparação das suas aulas.
9. Ajudo o estagiário a tornar-se autónomo.
10. Sirvo-me de um sistema de observação para observar as aulas do estagiário.
11. Focalizo a minha observação segundo as necessidades do professor em formação.
12. Deixo que me observem nas minhas aulas.
13. Ajudo o estagiário a tomar consciência dos aspectos positivos e dos aspectos menos bons do que fez.
14. Partilho com o estagiário os meus conhecimentos, as minhas fontes e as minhas experiências.
15. Proponho alternativas concretas às práticas que considerei ineficazes (crítica construtiva).
16. Consigo fazer-me entender.
17. Apercebo-me do que pode prejudicar a eficácia do diálogo com o estagiário (por ex.: a ambiguidade do meu papel: aconselhar vs julgar).
18. Faço com regularidade, juntamente com o estagiário, a avaliação do nosso trabalho.
19. Dou ao estagiário a possibilidade de se auto-avaliar.
20. Avalio o estagiário segundo critérios previamente estabelecidos, tentando abstrair-me de eventuais ressentimentos.
21. Analiso com o estagiário as condições que contribuíram para o sucesso / insucesso da sua prática.
22. Dou *feed-back* positivo (sendo sempre sincero).
23. Faço a minha auto-avaliação na qualidade de orientador pedagógico.
24. Convido o estagiário a avaliar-me na minha condição de orientador pedagógico.
25. Tento formar-me de modo contínuo.
26. Crio um ambiente que encoraja o diálogo franco e aberto.
27. Zelo, juntamente com o estagiário, pela boa execução do contrato de formação.
28. Presto atenção a que o estagiário faça o melhor que pode.
29. Faço a gestão dos conflitos, recorrendo a estratégias apropriadas.

Tradução para português do doc. «Profil du tuteur du professeur de langues étrangères»  
feita por Rosa Bizarro – FLUP/98

## S – Svenska

### Självanalysmodell för lärare i främmande språk

*En bra lärarutbildare är en bra lärare, men en bra  
lärare behöver inte vara en bra lärarutbildare  
Att utbilda är inte att lära ut*

#### att vara

1. Jag är känslomässigt stabil
2. Jag är entusiastisk och känner mig motiverad för arbetet som lärarutbildare
3. Jag är ärlig och rättvis
4. Jag är samarbetsvillig
5. Jag är välorganiserad
6. Jag fullgör mina åtaganden, både på det personliga och det yrkesmässiga planet
7. Jag är öppen och lätt att tala med
8. Jag har tålmod och kan lyssna
9. Jag har sinne för humor
10. Jag är tolerant och respekterar olikheter
11. Jag uppmuntrar och stöttar den blivande läraren
12. Jag är förstående, men jag låter mig inte manipuleras
13. Jag är öppen för kritik
14. Jag modifierar mitt förhållningssätt om det behövs

#### att veta

1. Jag har god kommunikativ förmåga på främmande språk
2. Jag har vetenskapliga kunskaper i språkläroinbildningens olika ämnen (t.ex. lingvistik, litteratur, inlärningsstrategier)
3. Jag har kunskaper i pedagogik och didaktik (tillämpade på undervisning/inläring av främmande språk)
4. Jag har förmåga att bedöma vad som är relevant för sprakundervisningen
5. Jag har en lång pedagogisk erfarenhet sasom språklärare
6. Jag känner till tekniker och metoder för språklig kommunikation
7. Jag känner till olika sätt och metoder för utvärdering
8. Jag känner till, hur språkläroinbildningen är organiserad och administredrad ( lagar och förordningar)

## att göra

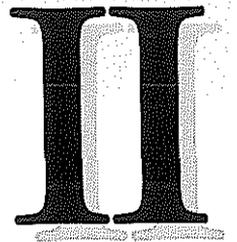
1. Jag hjälper den blivande läraren att komma in i skolans verksamhet på ett så avspänt sätt som möjligt
2. Jag avsätter tid för att arbeta med den blivande läraren
3. Jag tar i beaktande att utbildningen är en process där kompetenser utvecklas successivt
4. Jag samtalar med den blivande läraren om utbildningens mål och innehåll och betraktar honom/henne därvid som en person som kan bidra med egna värdefulla erfarenheter
5. Jag strävar efter att förstå den blivande lärarens förväntningar
6. Jag samråder med den blivande läraren om utbildningens tidsmässiga uppläggning
7. Jag samarbetar med resten av den lärargrupp som deltar i utbildningen av den blivande läraren
8. Jag hjälper den blivande läraren med att förbereda lektionerna
9. Jag hjälper den blivande läraren att bli självständig
10. Jag använder mig av ett observationsschema under lektionerna
11. Jag riktar mina iakttagelser mot det som en blivande lärare behöver känna till
12. Jag ser till att den blivande läraren har tillfälle att auskultera under mina lektioner
13. Jag hjälper den blivande läraren att bli medveten om det lyckade och det mindre lyckade i det han/hon gör
14. Jag delar med mig till den blivande läraren av min kunskap och mina erfarenheter
15. Jag föreslår konkreta alternativ till de förfaringsätt, som jag tycker är ineffektiva (konstruktiv kritik)
16. Jag uttrycker mig så att jag blir förstådd
17. Jag inser vad som kan skada relationerna mellan mig och den blivande lärare (t.ex. oklarheten i min dubbla roll att ge råd/ att bedöma)
18. Jag utvärderar regelbundet det gemensamma arbete med den blivande läraren
19. Jag ger den blivande läraren möjlighet att göra självutvärderingar
20. Jag utvärderar den blivande läraren enligt i förväg fastställda kriterier och strävar efter att inte ta hänsyn till personliga känslor
21. Jag analyserar tillsammans med den blivande läraren de faktorer som bidragit till framgång eller misslyckande under hans/hennes praktik
22. Jag ger den blivande läraren positiv men ärlig feedback
23. Jag utvärderar mig själv som lärarutbildare
24. Jag uppmuntrar den blivande läraren att utvärdera mig som lärarutbildare
25. Jag försöker kontinuerligt fortbilda mig
26. Jag skapar en gynnsam atmosfär för uppriktighet
27. Jag ser till att lärarutbildningens kursplan följs
28. Jag strävar efter att få den blivande läraren att göra sitt allra bästa
29. Jag hanterar konflikter med lämpliga strategier

Översättning från spanska: Gunnel Stenqvist

Bearbetning från franska: Bror Andered och Berit Hammarström och Mme Esch

**Point de Départ de la Formation:**  
**les représentations**

/  
**Starting Point for Training:**  
**representations**





1.

---

## **Raising Awareness of Mentors' and Trainees' Beliefs**

*Françoise HARAMBOURE*



According to Astolfi, beliefs are «the conceptions which prevail within each age group and prior constructs which prevent the transmission of the teacher's knowledge to his students through automatic input/output operations»<sup>1</sup>. For foreign language trainees on an initial training course as well as for their trainers/mentors, representations or beliefs on the teaching/learning process form a reference framework all the more pregnant as they are adults who have invested most of their time and abilities in learning. Thus their representations result from their diverse learning experiences. They depend on the success or failure of these experiences in cognitive as well as in affective terms. In other words, their beliefs are linked to their performance in the foreign language and to the feelings of self-esteem or failure they experienced when learning or teaching the foreign language. They also reflect the expectations and values of the cultural community the participants (i.e. mentors/trainees) belong to as Bruner points out in *The Culture of Education*.

As these beliefs are well-developed mental constructs which have had a significant impact on the participants' career choices, they also function as action plans. As such, according to the promoters of the theory of voluntary action, they have a predictive and stimulating effect on the individual's activity. Consequently, they play a decisive role in the development of new knowledge, skills and attitudes.

From this perspective, raising awareness of participants' beliefs can be considered as the preliminary stage of the training process since they determine how the latter interpret and appropriate new ideas from the training experience. It also contributes to the very construction of the concept itself and represents a major source of information for trainers.

---

<sup>1</sup> Astolfi, 1992.

## THE DEVELOPMENT OF A TRAINING TOOL

An investigation into beliefs concerning teaching and learning can be achieved through such activities as interviews, the examination of video-taped lessons, the analysis of classroom tasks or the completion of questionnaires. The selection of a closed questionnaire was determined by the fact this type of tool can be used with large classes and at the beginning of a training course within the time constraints of a single training session. It can also be used with mentors in mentor-training sessions, and subsequently by mentors when training initial trainees. Although the data obtained from the responses are not as refined as with the other tools, they provide a reliable source of information and a starting-point for raising awareness among participants.

The initial 20-item questionnaire was originally developed to elicit and assess French trainees' opinions on a variety of issues related to teacher training and foreign language teaching and learning. It was tested for clarity and comprehensiveness with foreign language teacher trainers in a workshop run at the Aquitaine teacher training Institute (IUFM), France, within the framework of the European Lingua programme on the training of teacher trainers. The resulting list includes 20 statements. The wording of each item is deliberately provocative in order to cause participants to react more spontaneously. It is meant to identify their views on four major areas: personal abilities for foreign language teaching (items 1 and 5), the training process (2, 3, 4, 6), the relationships between teaching and learning strategies (7, 8, 9, 10, 14, 15, 19, 20) and the relative emphasis placed on the development of linguistic knowledge and skills (11, 12, 13, 15, 16, 17, 18). Some of the items, for example 7 and 8, address the same issues so that the answers to these questions can be cross-checked. The purpose of the questionnaire is not to identify correct or incorrect opinions; instead, it seeks to make them aware of them and to make them discuss their expectations and the impact of their beliefs on teaching strategies.

## THE PROCEDURE

The procedure suggested to use this tool includes four stages. Firstly, participants are asked to read each item, select four of them and rank them from 1 to 4 so that they become aware of their priorities in the various areas. Secondly, they are expected to share their views with one partner so that they can discuss and analyse them in depth by articulating them and confronting them with those of their partners. Thirdly, every group reports to the class in plenary session about the outcome of their discussion. Finally the discussion opens out into a con-

sideration of differences in approach in terms of training, teaching and learning strategies. Thus, this activity raises trainees' awareness and promotes learning through interaction between participants. It is based on a participant-centred approach since it focuses on the elicitation of their beliefs.

## DISCUSSION OF THE RESPONSES

The questionnaire was used with groups of German, Greek, Italian, Portuguese, Swedish and French trainees attending initial teacher training courses in their own countries. Unexpectedly perhaps, the trainees from the various countries selected the same items, i.e. 4, 10, 13, 15, in spite of cultural differences in their training environment. This similarity can be accounted for by the fact that trainees share the same expectations and objectives whatever their country of origin and training background. It can also be interpreted as evidence of the dissemination of current ideas about foreign language training and teaching approaches. Clearly these same topics will need to be focussed on in any mentor-training programme.

Item 4 addresses the issue of training approaches («Initial training involves relating foreign language acquisition theories to teaching practice»). A vast majority of trainees support a training approach based on the interaction between theory and practice. On one hand, this choice implies that they reject initial training programmes focussing only on the imitation of classroom techniques, however effective they may be. On the other hand, it indicates that foreign language acquisition theories, however enlightening they may be, must be put into perspective through confrontation with classroom practice.

Item 10 concerns the role of error management in the learning process. Overwhelmingly, the responses endorse the idea that students learn from the errors they make. Several trainees referred to their experience as language learners to stress how inhibiting it was for them to have all their errors corrected by their teachers.

Item 13 refers to the objective of foreign language teaching/learning. Most trainees agree that « what is important is to give the students the opportunity to understand and speak the foreign language as often as possible ». This shows that they believe the development of communicative competence is the major objective of language teaching and that this aim is achieved through practice. In other words, learning a language is not only a matter of learning vocabulary, grammar and phonology.

Item 15 relates to the interaction between language and culture. A majority of trainees support the view that language and culture are closely linked. They emphasised in the ensuing

discussion that the discovery of the foreign culture developed students' motivation for learning the foreign language.

## CONCLUSION

Although there may be a gap between trainees' beliefs and what they will actually do in the language classroom, this questionnaire has proved useful in raising awareness of participants' beliefs on language teaching. Some FL trainers may be surprised by the results reported here. Nevertheless these findings provide trainers with good indications about potential tensions between participants' beliefs and new ideas and about the difficulties the latter may have in accommodating them. They also help trainers identify the views they can rely on to promote expanded awareness of teaching principles and strategies. These results proved useful in developing a similar questionnaire for determining the specific areas trainers may wish to deal with in a trainer training programme. Finally, it is hoped that this activity will enable trainers and trainees to construct the very concept of «belief» experientially.

## References

- Astolfi, J.P., *L'Ecole pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.  
Bruner, J., *The Culture of Education*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1995

## QUESTIONNAIRE

*Below are beliefs that some people have about teaching foreign languages and teacher training.*

- 1 – Select four of them and rank them from 1 to 4.*
- 2 – Share your answers with a partner, discuss any differences and the reasons for them.*
- 3 – Each pair will report to the class about their discussion*
- 4 – The discussion will open out into a consideration of differences in approach and teaching style and the reasons for these.*

- 1 – Some people have a special ability for teaching.
- 2 – Trainees must give language classes,
  - from the beginning of initial training.
  - after observation sessions.
- 3 – During initial training, teacher trainees must first of all learn effective classroom techniques.
- 4 – Initial training involves relating foreign language acquisition theories to teaching practice.
- 5 – I think I have a special ability for teaching.
- 6 – Foreign language acquisition theories are an integral part of the initial training programme.
- 7 – Successful learning depends entirely on effective teaching.
- 8 – Learning is a process depending on learners' mental activity.
- 9 – When students make errors, – systematic feedback must be provided. – selective feedback must be provided.
- 10 – Making errors is part of the learning process.
- 11 – The most important part of learning a foreign language is learning grammar and vocabulary.
- 12 – It is essential to know about the foreign culture when you learn a foreign language.
- 13 – What is important is to give the students the opportunity to understand and speak the foreign language as often as possible.
- 14 – FL teachers must keep the initiative of all class exchanges.
- 15 – Teaching the foreign language and culture cannot be dissociated.

- 16 – FL communication must be assessed in terms of grammar.
- 17 – Pronunciation must be a constant concern for FL teachers.
- 18 – The most important part of teaching a foreign language is giving the students the opportunity to speak it as much as possible in class.
- 19 – LI must be banned in class.
- 20 – Learning depends only on students' motivation.

2.

---

**De l' Apprentissage à la Formation:  
représentations et stratégies  
d'apprentissage/enseignement des LVE**

*Olivier BORD*



## I. Problématique générale

Dans le cadre d'une réflexion appliquée à la formation des formateurs, il serait utile de penser le principe d'une possible homologie entre stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement: car il y aurait là, nous semble-t-il, par effet d'une dynamique récursive, ouverture vers la formation. L'idée avancée ici est qu'il existerait, en écho au parcours d'appropriation chez les apprenants, *des stratégies différenciées d'enseignement* issues de facteurs qui déterminent la relation du sujet enseignant avec l'objet de son enseignement<sup>1</sup>. Ce fait une fois admis, la formation ne pourrait plus être conçue prioritairement comme la transmission de modèles opérationnels adéquats aux objectifs institutionnels, mais se devrait également de se concentrer sur le «*se formant*»<sup>2</sup>, d'en faire émerger les options stratégiques, d'amener à les éprouver, à les confronter à d'autres, à les modifier, à en construire de nouvelles afin d'amorcer ce processus réflexif qui a pour objectif l'autonomie, et non la simple répétition de modèles éprouvés, même s'ils sont efficaces.

L'histoire de la DLVE nous a montré que toute méthodologie tendait à se définir en tant que telle que s'il y avait réelle homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement / apprentissage. S'il en est bien ainsi, une pratique d'apprentissage basée sur des parcours stratégiques d'appropriation viserait non pas uniquement des savoir-faire langagiers, mais également des savoir-faire de stratégies langagières. *Dans cette perspective, l'activité linguistique et communicationnelle ne serait pas uniquement celle d'une parole qui s'applique, mais qui sans cesse s'éprouve et se construit.*

---

<sup>1</sup> Pour ne donner que quelques exemples, on dira que les stratégies d'enseignement peuvent dépendre des modalités d'appropriation des objectifs et stratégies institutionnels, du vécu et/ou du profil cognitif de l'enseignant, du sens donné au concept de «communication», etc...

<sup>2</sup> C. PUREN, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme*, Didier, Coll. CREDIF/ESSAIS, 1994.

Le principe de centration sur l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères a mis en évidence la nécessité d'une réflexion approfondie sur les stratégies d'apprentissage, qu'elles soient communes ou individuelles, et par voie de conséquence sur les stratégies d'enseignement qu'elles induisent. Cette réflexion ouvre la voie à une pratique méthodologique moins monolithique que celles mises en oeuvre au cours de l'histoire de la didactique des langues vivantes étrangères (DLVE): peu à peu, les pratiques d'enseignement / apprentissage basées sur des systèmes intégrés et univoques cèdent la place à des pratiques basées *sur «des parcours d'appropriation»*<sup>3</sup>, forcément plus différenciés.

Les remarques qui viennent d'être faites ouvrent des perspectives de réflexion qui, à vouloir les examiner toutes, excéderaient le cadre de la présente contribution. Plus modestement, il s'agira ici d'ouvrir une série de questionnements, mêmes partiels, comme autant d'amorces d'une réflexion plus complète et de plus longue haleine: celle qui viserait à déterminer et analyser les stratégies d'apprentissage des LVE au sein d'un public scolaire particulier afin que puisse être favorisé un enseignement adapté et basé sur les parcours d'appropriation évoqués plus haut. Cependant, un tel objectif rend *préalablement* nécessaire une description de l'ensemble des facteurs qui prévalent à l'élaboration de ces stratégies. Ceux-ci, qui déterminent *la relation du sujet apprenant avec l'objet de son apprentissage*, sont également multiples: ils relèvent entre autres du domaine *des représentations, de stratégies d'ordre cognitif, procédural ou communicatif et de profils, qu'ils soient pédagogiques ou de cycles*.

Consécutivement, il conviendrait d'évaluer les conséquences méthodologiques induites par ces facteurs en examinant comment les stratégies d'enseignement peuvent prendre en compte les observations faites sur l'élaboration des stratégies d'apprentissage chez les apprenants. La présente contribution se propose, à titre d'exemple, de concentrer son analyse sur les stratégies d'apprentissage / enseignement issues des **représentations d'apprentissage** des LVE.

Le type d'analyse envisagé met l'observation et, par conséquence, l'accès à l'information sur les stratégies visées, au premier plan. Il sera donc nécessaire de s'interroger sur les moyens de sérier les facteurs ou stratégies mis en oeuvre préférentiellement au sein d'un public particulier. C'est à cette fin que nous proposons **les questionnaires** ci-joints. Cependant, dans la perspective qui est la nôtre, ceux-ci n'ont d'autre prétention que d'amorcer un débat: les modèles proposés ne se veulent en aucun cas définitifs; il est au contraire souhaitable que les outils proposés restent évolutifs, qu'ils soient modifiés, adaptés selon les besoins de l'enseignement ou de la formation.

---

<sup>3</sup> R. BOUCHARD, *Profils, profils... Pour une conception cinétique des profils d'acquérents*, Actes du LX colloque international «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches», 1993.

Nous avons vu, par ailleurs, combien il pouvait être utile de faire se répondre, au sein de notre analyse, domaine de l'apprentissage et domaine de la formation. Nous verrons donc selon quelles modalités et pour quels objectifs les questionnaires présentés ici peuvent être utilisés comme **outils de formation**.

## II. Les représentations d'apprentissage des LVE

Au cours de l'histoire de la DLVE, les stratégies d'enseignement ont été largement déterminées par des méthodologies qui tentaient d'appliquer, à la lumière des découvertes scientifiques, des schémas d'apprentissage relevant des modèles de l'acquisition naturelle et centrés sur la spécificité du code à acquérir. Il y avait en ce sens totale collusion entre stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage.

La question ouverte par les principes d'«approche communicationnelle» et de «centration sur l'apprenant» est double: les stratégies mises en oeuvre pour l'acquisition de la langue maternelle sont-elles les mêmes lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue seconde? Et en conséquence, les systèmes élaborés par les didacticiens constituent-ils une représentation fiable des processus cognitifs, des stratégies et objectifs d'apprentissage qui interviennent dans l'acquisition et l'usage d'une langue seconde? Et plus particulièrement lorsque ceux-ci relèvent du cadre scolaire.

On ne peut douter que l'apprentissage de la langue maternelle représente un des apprentissages des plus complexes qui soient. La recherche actuelle dans ce domaine s'applique à décrire la variété des stratégies langagières donnant accès à chacune des étapes successives où se stabilise l'acquisition de la parole chez l'enfant<sup>4</sup>. Or, chaque enfant, mis à part quelques exceptions dues à des dysfonctionnements graves, réalise cet apprentissage, quelles que soient les stratégies utilisées et quelle que soit la langue concernée. Dès lors, les disparités de réussite dans l'apprentissage des langues secondes en milieu scolaire laissent penser qu'il existe *des facteurs externes à ce type d'apprentissage qui, tout au moins, interfèrent sur les processus de l'acquisition naturelle*. Cependant, il semble difficile d'admettre que le critère de réussite soit celui de la moindre interférence sur ces processus: il est probable au contraire que ces facteurs puissent agir tour à tour comme éléments de renforcement ou inversement de conflit. Parmi ces facteurs, certains relèvent du domaine des **représentations**, qu'elles soient socio-

---

<sup>4</sup> B. de BOYSSON-BARDIES, **Comment la parole vient aux enfants**, Ed. Odile Jacob, 1996.

culturelles ou issues de ce qu'on pourrait appeler «la culture d'apprentissage» déjà éprouvée au sein de l'institution scolaire.

Il est à noter, par ailleurs, que ces facteurs, même au sein d'un seul public désigné, ici le public scolaire, seront soumis à des variations dont l'origine est multiple: à titre d'exemple, on dira que la nature, la portée et l'évolution de ces facteurs dépendent d'une part des niveaux d'apprentissage auxquels ils interviennent (débutants LV 1, débutants LV2, non débutants LV1 ou non débutants LV2), et d'autre part, des cycles scolaires au cours desquels l'apprentissage des LVE est mis en place (enseignement précoce, enseignement d'initiation, cycles des collèges et lycées)<sup>5</sup>.

### III. Les questionnaires sur les représentations

Les questionnaires présentés ici et qui portent sur les représentations d'apprentissage, ont été élaborés en direction d'apprenants débutants ou non débutants du secondaire. Il est donc important de noter que la réponse à certains items aura des valeurs différentes suivant que l'apprentissage aura été éprouvé ou non. D'autre part, pour ce qui concerne les débutants, quelques items portent sur la perception de la situation d'apprentissage dans laquelle ils se trouvent: ces items ne peuvent donc être proposés qu'après quelques mois d'apprentissage.

Afin que les questionnaires soient lisibles pour ceux qui souhaitent les utiliser, nous proposons la grille de lecture suivante:

1. les critères de choix: D1 (1)
2. les représentations d'apprentissage:
  - la nature des aptitudes: D1 (2) (3)
  - l'évaluation des aptitudes: D2 (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
  - les finalités de l'apprentissage: D1 (4) (7)
  - la sélection des contenus d'apprentissage: D1 (6)

---

<sup>5</sup> Cette remarque anticipe sur ce que pourrait être la notion de «profil de cycle»: cette notion viserait à mettre en cohérence méthodologie et aptitudes à des savoir-faire au sein d'un cycle donné. Le but de cette perspective serait, à terme, de déterminer sur une suite de cycles un schéma progressif, mais stable, d'acquisition par aptitudes à des savoir-faire.

3. Les représentations méthodologiques:
  - la relation à la langue maternelle: D1 (5)
  - la médiation didactique: D1 (10)
  - les stratégies méthodologiques: D1 (9)
  - le statut de l'erreur: D1 (8) (12)
  - la circulation des échanges en classe de langue: D1 (13)
  
4. La représentation des acquis:
  - l'évaluation des transferts de compétences: D1 (11) (14)
  - les modes de progression: D1 (15)
  - la sélection des difficultés: D2 (6) (7)
  
5. La culture d'apprentissage d'une langue seconde:
  - analogies méthodologiques: D2bis (16)
  - critères méthodologiques de réussite: D2bis (17)
  - la sélection des motivations et leur valorisation méthodologique: D2bis (18) (19)
  - les stratégies de transfert méthodologique: D2bis (20) (21)
  
6. Le dialogue pédagogique: D2 (8)

Dans le cadre du Projet, les questionnaires ont été testés en France dans des classes d'allemand et dans des classes de français au Portugal. Il résulte d'une première analyse qu'il est difficile, pour la plupart des items proposés, d'attribuer aux réponses données une valeur statistique. En effet, ces réponses dépendent d'un nombre important de facteurs dont les probabilités d'interactions sont incernables: la nationalité des apprenants, la langue cible, le groupe classe, les effectifs, le professeur. *A titre d'exemple, on dira que le choix autonome de la langue apprise, s'il est majoritaire dans les classes testées, l'autonomie de ce choix ne revêt pas la même valeur: le choix du français au Portugal peut constituer une évidence culturelle tandis que le choix de l'allemand en France, ne concernant que très peu d'élèves, se réduit à ceux des élèves qui ont la réelle possibilité d'un choix autonome. Le résultat statistique n'en restera pas moins identique.* D'autre part, le fait que l'initiative des échanges en classe de langue soit perçue par la majorité d'élèves d'une classe comme multipolaire n'engage pas à ce que ce résultat soit représentatif à une plus grande échelle. Il semble au contraire plus intéressant de considérer toute situation de classe comme *originale et d'appliquer sa réflexion à cette micro-différenciation même*: car en dernier recours elle renvoie l'enseignant qui la mène aux représentations dominantes dans la relation d'enseignement / apprentissage qu'il gère. Dès lors le besoin se fera peut-être sentir d'approfondir tel ou tel aspect du questionnaire afin de compléter ou de réorienter l'observation: c'est la raison pour laquelle les questionnaires se veulent évolutifs.

Il nous semble que l'émergence de ces représentations dominantes, qu'elles soient individuelles ou issues des stratégies d'enseignement dispensées, renvoie pour leur gestion à un besoin de formation de la part des enseignants afin qu'ils puissent les intégrer dans leur réflexion sur leurs pratiques de classe, ou bien que, formateurs, ils puissent sensibiliser ou aider à gérer ces problématiques nouvelles. Or la différenciation des résultats nous semble induire la nécessité d'une formation par le contraste, uniquement réalisable au sein d'un groupe, dont les effets seront le fruit de l'interaction des différences.

#### IV. Les représentations et la formation <sup>6</sup>

Les remarques qui viennent d'être faites nous amènent à présenter ici ce que pourrait être une séance de formation visant à sensibiliser des stagiaires – formateurs aux représentations d'apprentissage et à leurs relations avec les stratégies d'enseignement / apprentissage des LVE afin qu'une telle problématique puisse progressivement trouver sa place dans la formation des enseignants et en favoriser la gestion dans les pratiques de classe. A ce titre, une telle séance de formation pourrait s'adresser donc à tout formateur de formation initiale ou continue, et notamment aux tuteurs et conseillers pédagogiques qui assurent leur formation dans le cadre de leur pratique de classe et de celle de leur(s) stagiaire(s).

##### 1. Utilisation des questionnaires et résultats individuels

Dans un premier temps, il semble nécessaire que les stagiaires-formateurs abordent la problématique traitée par le biais de leur situation individuelle; dans cette perspective, il sera utile qu'ils recueillent par l'intermédiaire des questionnaires, et ce avant la séance de formation, ce qui sera le matériau initial de leur réflexion.

Les résultats de ce sondage peuvent être traités de manière statistique et pourraient se présenter sous la forme du tableau suivant:

Classe:	nbre d'élèves:			
items	choix a / %	choix b / %	choix c / %	etc...
item 1				
item 2				
item 3				
etc...				

<sup>6</sup> Cette IV partie reprend les propositions développées par Françoise Haramboure dans l'article «Raising awareness of mentors' and trainees' beliefs» publié dans ce même volume.

Ce type de sondage permet dans un premier temps *d'avoir accès* aux représentations d'apprentissage des élèves puis de les *confronter* avec les représentations induites par la méthodologie d'apprentissage mise en oeuvre par l'enseignant. Quelle que soit la qualité de l'apprentissage méthodologique mis en oeuvre lors de l'enseignement, il peut être utile d'évaluer son degré d'appropriation par les élèves: à ce titre, les résultats touchant aux thèmes de la relation à la langue maternelle, de la sélection des contenus d'enseignement, des stratégies méthodologiques ou de la circulation des échanges peuvent constituer un feed-back intéressant pour l'enseignant et ouvrir un questionnement utile pour amorcer le débat mené lors de la séance de formation.

Ces quelques exemples veulent montrer aussi de quelle manière il est possible de s'approprier une problématique en référence à une pratique individuelle.

## ***2. Mise en commun des données: statistiques et tendances***

Il semble indispensable qu'une séance de formation s'ouvre sur la mise en commun des résultats recueillis. Ceci peut être fait ici de manière statistique et peut avoir désormais valeur statistique: si l'on considère les effectifs-élèves représentés par une dizaine de stagiaires-formateurs d'une même langue, on peut obtenir des résultats sur une plus grande échelle et qui feront se dessiner des tendances plus profondes. Ces tendances pourront être, selon les items, évaluées différemment:

- soit elles traduiront la stabilité ou l'hétérogénéité de certaines représentations a priori;
- soit elles refléteront un résultat issu d'une culture commune d'enseignement / apprentissage;
- soit elles mettront en évidence, par le contraste, le caractère différencié des pratiques de classe;
- soit elles marqueront la résistance de certaines représentations quelles que soient les méthodologies ou stratégies d'enseignement utilisées.

## ***3. La sélection d'items pertinents***

A partir des résultats individuels et des résultats communs, un premier débat peut être engagé sur les tendances ainsi dégagées. Il sera alors utile de demander aux stagiaires-formateurs de sélectionner, en nombre limité, et d'ordonner par ordre d'importance, ceux des items

qui au vu des résultats leur paraissent déterminants pour réévaluer la relation apprentissage / enseignement et en tenter une nouvelle mise en cohérence.

#### **4. Ateliers de réflexion: le poids des représentations et leur traitement**

Du résultat de cette sélection, on peut constituer des ateliers rassemblant des stagiaires-formateurs qu'une thématique analogue préoccupe. La tâche de ces ateliers serait:

- d'argumenter au sein du groupe la valeur et le sens que l'on accorde à sa sélection;
- de rendre compte ultérieurement au grand groupe des résultats de la discussion et d'en amorcer une nouvelle avec les autres groupes;
- de déterminer pour chaque item le poids des stratégies d'enseignement sur les représentations d'apprentissage et de tenter d'élaborer des stratégies d'enseignement adaptées à ces représentations.
- de proposer des modifications, adaptations ou ajouts – individuels ou collectifs – aux questionnaires afin qu'ils soient plus directement opérationnels.

#### **5. Mise en commun des réflexions et des résultats**

Le débat en grand groupe qui suivra aura comme objectif de:

- lister les problématiques retenues comme déterminantes;
- mettre en lumière pour chaque problématique la relation et le degré de mise en cohérence possible entre représentations / stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement;
- de tenter de définir collectivement des stratégies d'enseignement adaptées aux stratégies préalablement disponibles chez les élèves;
- d'élaborer pour chaque thématique un questionnaire nouveau permettant de sonder au plus près les élèves.

#### **6. Modalités d'application des résultats et suites à donner à la formation**

A quelques mois d'intervalle, une deuxième séance de formation qui aurait valeur d'évaluation de la première pourrait porter sur:

- la mise en commun des résultats obtenus aux nouveaux questionnaires;
- la relation par les stagiaires-formateurs des changements intervenus dans leurs stratégies d'enseignement suite aux réflexions menées et au travail effectué lors de la 1<sup>ère</sup> séance;
- la présentation d'exemples concrets de stratégies méthodologiques;
- l'ouverture d'un débat sur les profils individuels de représentations et leur conformité ou non au schéma général.

## V. Conclusion

Le Projet Européen dans le cadre duquel le questionnaire présenté ici est proposé a pour objectif essentiel de mettre à la disposition des formateurs des outils de formation ouverts. Cela signifie que leur utilisation laisse une large place à la spécificité des publics auxquels les formateurs s'adressent et à l'autonomie de ces derniers dans la gestion des problématiques que ces outils font émerger. Ces deux aspects font des séances de formation les lieux où s'élabore collectivement, dans le cadre d'une problématique donnée, une démarche de construction du sens qui est à la fois le fruit d'un retour réflexif sur les pratiques individuelles et de l'interaction de l'ensemble des participants. Il apparaît que le point fort de cette démarche soit une problématisation des pratiques qui laissent émerger des besoins de formation et les orientent afin qu'ils obtiennent réponses soit dans un cadre institutionnel, soit par l'auto-formation. L'important restant ici, dans le domaine des représentations, que le processus de formation soit un levier d'émergence et de traitement des données et non de renforcement de ces données.

Dans notre perspective d'analyse prévaut l'idée que les stratégies d'apprentissage qui caractérisent les différents parcours d'appropriation sont déterminées, à chaque étape du cursus scolaire et de manière plus ou moins décisive, par un système, souvent empirique et inconscient, de facteurs qui relèvent de l'ordre des représentations et qui donne un cadre à la relation que l'apprenant entretient avec l'objet de son apprentissage. Ce système de représentations est, nous semble-t-il, déterminé par des facteurs qui sont prioritairement d'ordre socio-culturel ou bien suscités par l'institution / enseignement, ou encore issus de la culture d'apprentissage déjà éprouvée. C'est la gestion de ces facteurs qui peut induire, en formation, une réflexion sur l'élaboration de stratégies d'enseignement appropriées dont les formateurs pourraient être le relais.

Parmi ces stratégies, on pourra, à simple titre d'exemple et afin d'ouvrir le débat, susciter la réflexion sur celles touchant à la cohérence des motivations et aptitudes avec la nature de l'apprentissage visé; dans cette perspective pourrait être évaluée la pertinence de notions

telles que:

- **un enseignement inter-langues** favorisant l'apprentissage par la variété et le contraste et visant à faire éprouver par la pluralité les spécificités propres des stratégies d'apprentissage des langues; il s'agirait ici de développer en priorité des aptitudes à cet apprentissage spécifique qu'est celui des langues en accompagnement de l'apprentissage d'une langue particulière.
- **la communication comme méthodologie de l'enseignement/apprentissage** et non exclusivement comme objectif pratique de ceux-ci. Opérer ce transfert, ce serait favoriser une relation d'ouverture dans laquelle prévaudrait non plus seulement le résultat, mais également la production de ce résultat; l'ouverture proposée par l'enseignement ne devrait donc pas tant viser le savoir fini ou la constatation du non-savoir que les modalités d'accès et donc d'ouverture à ce savoir en vue d'une production communicative. Ici ce serait l'enjeu de la communication comme objectif et processus qui donnerait voix aux modèles. L'objectif de la stratégie communicative proposée ici est d'ouvrir la voie à une relation avec la langue seconde qui ne relève pas d'une simple adéquation à des enjeux d'apprentissage, mais qui, finalisant globalement l'apprentissage scolaire, le conforte ou du moins vise à réduire les résistances à l'apprentissage de langues particulières.
- **les «profils de cycle»:** la stratégie méthodologique d'ordre communicatif définie plus haut ne saurait poser uniquement les notions d'aptitude ou d'inaptitude en terme d'évaluation, mais en termes d'aptitudes à des savoir-faire comme médiums d'accès à l'apprentissage. Il n'est pas simplement question de savoir ici ce que l'on sait faire ou non, ou ce dont on est, finalement, capable ou non. mais de savoir ce que l'on est *préalablement* capable de faire et qui donne voie à l'apprentissage. Cette option renvoie à la notion de «profil de cycle» qui tenterait de mettre en cohérence l'apprentissage avec des aptitudes disponibles à des savoir-faire afin que celles-ci servent d'appuis à un apprentissage spécifique, à sa mise en place et à sa progression. Ceci ne signifie pas que chaque public spécifique fait l'apprentissage d'un objet différent, mais que les modalités, les degrés et les finalités d'appropriation sont différents d'un public à l'autre. Ainsi, il n'y aurait pas de progression linéaire du plus simple au plus complexe de l'objet étudié, *mais progression spiralaire* des modalités, degrés et finalités d'appropriation en relation avec la spécificité de l'objet étudié qui sans cesse serait totalement là sans être totalement construit. Il pourrait y avoir ici une redéfinition de l'apprentissage naturel.

- **les cultures d'apprentissage:** au delà des stratégies issues de la culture d'apprentissage scolaire, il conviendrait d'analyser la relation d'apprentissage qu'une génération donnée entretient avec les savoirs. Il est probable, par exemple, que les structures d'apprentissage chez les enfants d'aujourd'hui, via l'ordinateur et les jeux vidéos, s'apparentent aux modes d'appropriation des savoirs informatiques où «l'information pour» n'est jamais ostensiblement ni clairement donnée, mais toujours dissimulée et objet d'une recherche. Il n'est pas certain que l'enfant ou même l'adulte ait, sur les processus qu'il met en oeuvre, une attitude réflexive et qu'il ait à la formaliser pour la produire. C'est dans la production – ici prioritairement communicative – que s'éprouvera et se construira la stratégie.

Les remarques qui viennent d'être faites n'ont d'autre valeur que celle d'une modeste contribution au débat. A ce titre, elles se veulent ouvertes, tout comme la perspective qui les a suscitées.



# Questionnaires

**Document 1:** *L'apprentissage d'une langue étrangère et ses représentations.*

**Destinataires:** Débutants première langue vivante (LV1)

**Consigne:** Tu viens de commencer à apprendre une langue. Comment abordes-tu cette langue et cette matière? Réponds aux questions suivantes en cochant la case correspondante. L'important n'est pas de donner «la bonne réponse», mais de dire ce que tu penses ou fais réellement.

- 1) Tu as choisi cette langue parce que:
  - tu avais envie d'apprendre cette langue plutôt qu'une autre
  - tes parents l'ont décidé
  - tu as fait une initiation et cela t'a plu
  - pour une autre raison (à préciser):
  
- 2) Pour apprendre cette langue, tu penses:
  - qu'il faut être doué pour les langues
  - qu'il faut être bon élève
  - qu'il suffit de bien apprendre
  
- 3) Penses-tu que tu es doué(e) pour les langues:
  - oui
  - non
  - je ne sais pas.
  
- 4) Pour toi, cette langue est avant tout:
  - une matière scolaire
  - une langue que tu pourras utiliser
  
- 5) Pour toi, apprendre une langue, c'est apprendre à traduire:
  - oui
  - non
  
- 6) Pour savoir une langue, à ton avis, le plus important est:
  - d'apprendre du vocabulaire
  - d'apprendre des règles de grammaire
  - de parler le plus possible
  - de faire le maximum d'exercices

7) Penses-tu qu'apprendre cette langue en classe est aussi un moyen de connaître un pays et les habitants?

- oui
- non, pas spécialement

8) Si on comprend ce que tu dis en cette langue mais que ce n'est pas juste grammaticalement, penses-tu:

- que ta phrase n'est pas valable
- qu'elle est valable quand même

9) Penses-tu qu'il est important:

- de faire beaucoup d'activités orales avant d'apprendre les règles et d'écrire
- d'apprendre les règles d'abord

10) As-tu l'impression que pour apprendre:

- cela dépend de toi
- cela dépend surtout du professeur

11) As-tu l'impression que:

- tu apprends sans t'en apercevoir pendant les cours
- que tu dois faire des efforts pour apprendre

12) Lorsque tu fais des erreurs:

- tu trouves cela normal après tout
- tu le supportes mal

13) As-tu l'impression que pendant le cours de langue:

- toi et tes camarades, vous parlez dans cette langue surtout au professeur
- tu t'adresses dans cette langue surtout à tes camarades
- que chacun prend la parole et s'adresse tantôt au professeur, tantôt aux autres élèves

14) As-tu l'impression que pour comprendre ce qui est dit dans cette langue:

- tu dois faire beaucoup d'efforts
- cela se fait tout seul

15) A quoi attaches-tu le plus d'importance:

- à ce que tu as déjà appris et que tu sais bien
- à ce que tu ne sais pas bien faire et qui te pose des problèmes

**Document 1Bis: *L'apprentissage d'une langue étrangère et ses représentations.***

**Destinataires:** Débutants seconde langue vivante (LV2)

- 16) As-tu l'impression que les méthodes pour apprendre une seconde langue ressemblent aux méthodes pour apprendre une première langue:
- oui
  - non
- 17) Que penses-tu qu'il est nécessaire de faire pour bien apprendre une première langue?  
– (à préciser):
- 18) Qu'est-ce que tu aimes faire pendant le cours de première langue?  
– (à préciser):
- 19) Te semble-t-il que ce que tu aimes faire particulièrement en première langue est important pour le professeur qui te l'enseigne?
- oui
  - non
- 20) Pour apprendre une seconde langue, te sers-tu des méthodes que tu as acquises en première langue?
- oui
  - non, pas particulièrement
- 21) As-tu l'impression que ces méthodes:
- t'aident
  - te gênent

## Document 2: *L'apprentissage d'une langue étrangère et ses représentations*

**Destinataires:** non débutants

**Consigne:** tu apprends une langue depuis un certain temps déjà. Comment considères-tu cette matière et la langue en général? Réponds aux questions suivantes en cochant la case correspondante. L'important n'est pas de donner «la bonne réponse», mais de dire ce que tu penses ou fais réellement.

On conservera ici du document 1 les items suivants: 2 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15  
– et on intégrera parmi eux ceux qui suivent:

1) Dans cette langue, tu te considères comme:

- un(e) bon(ne) élève
- un(e) élève moyen(ne)
- un(e) élève qui a des difficultés

2) Trouves-tu que cette langue est une langue difficile à apprendre ?

- oui
- non, pas particulièrement

3) Par rapport aux autres matières, cette langue est:

- plus difficile
- aussi difficile
- plus facile

4) Aimes-tu cette matière?

- oui
- non
- sans plus

5) Pourquoi ? (à préciser)

6) Tu as l'impression de réussir ou d'éprouver des difficultés:

- parce que tu as de bonnes notes
- parce que tu as de mauvaises notes
- parce que tu sais faire les exercices demandés
- parce que tu ne sais pas les faire
- parce que tu as l'impression de savoir parler cette langue
- parce que tu as l'impression de pas savoir parler cette langue

7) Qu'est-ce que tu trouves difficile?

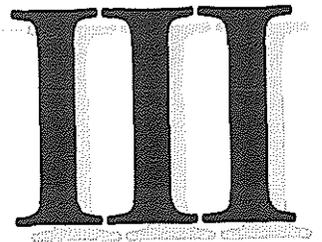
– (à préciser)

8) Penses-tu qu'on devrait plus souvent poser ce genre de questions aux élèves?

- oui parce que c'est amusant
- oui parce que cela nous permet de réfléchir
- oui parce que cela nous permet de donner notre avis
- non parce que je n'aime pas ça
- non parce que je n'en vois pas l'intérêt



Le Développement  
Personnel du Tuteur  
/  
Personal Development  
of the Mentor





**1.**

---

**Mentor Development:  
psychological aspects and evaluation**

*Jean Ann NAYLOR*



Whilst it may be useful to consider how a mentor needs to be, what they need to know and be able to do, as set out in the profile of the European mentor, it is also important to consider in what areas an individual mentor or groups of mentors involved in a training scheme can improve their performance and progress.

Initial mentor training will inform new mentors about their student teacher's learning curve, but information is not knowledge, and knowledge is not understanding. It is through the experience of mentoring that the mentor will come to recognise the information in practice, converting it into knowledge, and their next conversion will be to articulate this knowledge and work on it with the student teacher in such a way that, in the delicate exchange of views, the mentor's knowledge becomes understanding of the mentor's role and the student teacher's position.

The Modern Foreign Languages mentor's task is to help the student teacher help learners to learn another language. It is a different task from teaching a language, which is the student teacher's task. The mentor is in the privileged position (cf M. Buber, *On Education*) of knowing the position both of the teacher and that of the learner, ie their own position and that of the student teacher. The teacher/mentor has known what it is like to be raw and new in the classroom, and observing a student teacher will restimulate memories of their own first steps. This may lead to a certain degree of sympathy for the student teacher, but the conflict engendered by having to hand over classes to a less experienced (student) teacher can cause confusion for the mentor, who may not make the most appropriate comments to the student teacher.

There needs to be a feedback mechanism for the student teacher to the mentor, and sometimes, because of the perceived authority role of the mentor (an authority as a more experienced teacher and the authority for evaluating and formally assessing the student teacher) the student teacher may not feel it is appropriate to give anything other than positive feedback.

Any system which has no 'third party' to the student teacher-mentor dyad puts the student teacher at risk. A triad can be established:

- by having another member of staff in the practice school with overall responsibility for student teacher welfare
- by having another institution (seminar, university) involved with a personal tutor for the student teacher
- by having a peer group of student teachers who can share their experience and perhaps gain courage from listening to other student teachers that they can use in their own situation with their own mentor.

Preparing to become a teacher is a transitional phase in the student teacher's life and we are all vulnerable in transition. The mentor has to be able to offer security and reassurance so that the student teacher's vulnerability can find experimental expression as the student teacher moves into their chosen professional role.

In order to do this successfully the mentor needs the confidence to listen to the student teacher, whose expression of their own progress (successes and challenges) will be only one aspect of that performance. The mentor needs a clear idea of where the student teacher is heading, and this is provided in detail in England now with the four standards for assessment (1 – subject knowledge, 2 – lesson planning and classroom management, 3 – monitoring, assessment, recording, reporting, accountability, 4 – other professional requirements) but in any case, anywhere, by the experienced mentor's own experience and abilities and the relevant national context.

The mentor then has to be able to handle the tensions involved in:

- observing a less experienced teacher take their classes
- both supporting and assessing the student teacher's work
- establishing a professional relationship with the student teacher which will tend towards the personal through the joint involvement in the work being done
- feeling sympathy for the student teacher that has to be transferred into empathy, because this allows for the movement necessary to judge the student teacher's work and decide on the appropriate way to respond.

Initial mentor training can provide an introduction to the major areas involved in mentoring:

- knowledge of both the local and national contexts regarding modern foreign languages (MFL) in the curriculum and what is required of a newly qualified teacher
- classroom expertise
- awareness of recent developments in the field

- understanding of and ability to carry out both the supportive and assessment aspects of the mentor role.

These will all be furthered by the personal work the mentor does, which involves reflection on their practice. This is helped by experience sharing and discussion with other mentors and also with the support of more experienced mentors or university-based colleagues with an overview of mentor progress. This can be encouraged and supported through addressing questions which are bound to come up in mentoring.

In mentor training sessions videos of student teachers at work can be used for work on observation. This is useful for an ITT course, because some consensus can be arrived at and judgements aligned across schools. However, even when the judgements of different mentors have been aligned, this is only an objective aspect of the work. The subjective aspect remains. To deal with this and to progress towards integrating the 'awkward' feelings that arise throughout mentoring into a comfortable professional attitude that will allow the mentor to make a professional judgement of their student teacher's performance at the same time as maintaining a supportive relationship with them a host of topics need to be addressed. Some of these are:

- memories of the first lesson you ever gave
- your favourite teacher
- a teacher you were afraid of
- a challenge in your work as mentor
- your best quality as a mentor – why is your student teacher so lucky to have you as their mentor?

Some of these can be dealt with formally in mentor training. The point of dealing with some of the points in mentor training is to demonstrate their importance to mentors so that they can take the responsibility of recognising when they need support themselves.

It is always useful to check out early on who your student teacher reminds you of. They may remind you of someone you were very fond of, respected a lot, or of someone you could not stand, someone you considered stupid. It is as well to become conscious of this, because if we are not, these similarities definitely affect our behaviour towards the person. This is an ongoing check to carry out, because different actions at different times can remind us of different people. It is always important to be able to distinguish a person from the other person they remind us of by telling ourselves the ways in which they are different from the other person.

If a mentor feels that it is difficult to be constructive in their criticism, this is perhaps a point to consider who was negative towards the mentor at an earlier stage. Recognising and

acknowledging can separate the past from the present and help us not to bring current and past problems to bear on the present situation.

The mentor may feel afraid of the student's personal tutor. This is rarely justified in the present, but may be related to the mentor's general attitude to authority figures as well as their (closely related) sense of self-esteem and competence.

These old, profound feelings which all people have can, if unrecognised and unchecked, at times wreck a mentor's ability to act as a mentor.

This is when the mentor needs to take a step back and reflect on what links there are between the present situation and some situation in their past which has just somehow taken their attention away from what they are supposed to be doing with their student teacher into a past, unresolved situation.

It is important that mentors are aware of this type of situation both from their own point of view and also so that they can recognise when something of the sort is happening for their student teacher.

A loss of confidence on the part of a student teacher is rarely due solely to the mentoring they encounter. Poor mentoring can fail to reassure a student teacher who will always feel vulnerable. A loss of confidence can be triggered by something in the current situation but it will relate to something earlier. This is a difficult situation to retrieve, and the mentor should try to avoid it by focussing on constructive criticism and positive comments.

Obviously, nothing but positive comments will not work because the student teachers are intelligent and realise at some level that there are things they are simply not being told.

A mentor needs to be prepared to say strong things to a student teacher, and will have to work through any feelings they may have that if they do this the student teacher may cease to like them. This is where it is crucial to be clear about what the mentor/student relationship is, that its focus is on the student teacher's learning.

Many mentors claim that mentoring is a two-way process and they learn a lot from the student teachers. This can often be true if the student teacher is au fait with some recent information in the field that the mentor has not yet encountered. However there is a difference between being an experienced teacher who can take pleasure in some fresh ideas coming via the student teacher and being a mentor who abdicates their responsibility in the relationship and instead becomes dependent on their student teacher. The mentor is the professional leader in the relationship and will assist the student teacher to progress to as equal a relationship as is possible in due course. This takes time.

The mentor has to accept the responsibility for being the more experienced partner to the relationship and act accordingly. This state is reached through self-awareness and clear understanding of what it means to be a student teacher and what it means to be a mentor. And not to

expect the student teacher to understand what it means to be a mentor, because their privilege is to focus on their own learning and it is the mentor's job to see that this process can take place with as little interference from outside as possible.

A useful way to assist mentors is to give them case studies to consider.

eg. What would you do if .....

1 Your student teacher, a woman of 30, teaches a lesson at the beginning of the course which is good apart from one problem of class management which she had not foreseen. She comes out at the end and tells you it was a total disaster and bursts into tears.

2 The student teacher has been struggling with introducing the topic of weather. He finally decides to check on the class to see if they have understood. He asks what «*Quel temps fait-il?*» means, there is a pause. He looks at the class. A bright boy asks, «Does it mean how old is your monkey?»

3 The oral phase of the lesson goes very well indeed, but when the class then have to copy things down you see that the student teacher has got a gender wrong on the board.

It is easy to compile lists of such examples – each is a challenge to the mentor, whose perceptive attitude will be revealed in each comment and each action. Whatever happens, the mentor's task is to focus on the student teacher's learning. This does not mean that the mentor should create dependency.

The student teacher will become quite dependent upon a good mentor, but equally a good mentor will realise what is happening, recognise that this is a necessary phase, and consider how to wean the student teacher away from dependency and towards responsibility. This is necessary, but is done by trial and error, and the more experience a mentor has, the fewer the errors. A responsible mentor will see support as necessary – displaying in fact the characteristics of any efficient learner. They will also have to accept the responsibility of acting as a model to their student teacher. This is not the occasion for overconfidence or false modesty, but just the straightforward acceptance that part of being a mentor is being a model.

It is a good idea to record a feedback session (audio or video) because there are always aspects of our behaviour that we cannot be aware of simply because we habitually produce them. A recording can be very helpful. This will demonstrate to the student teacher that the mentor is also prepared to accept feedback. And this creates the basis for the trust that is so vital for the student teacher's development as well as that of the mentors.

I share here an evaluation format which has been used in the University of Manchester and which has proved useful.

We use three questions:

- 1 What went well?
- 2 What would you do differently another time?
- 3 Did you achieve your aims and what evidence do you have for this?

These questions have served us well for a number of years now. Because student teachers use these three questions for evaluation of the individual lessons they teach, mentors need to become familiar with them since they are a strong support tool for them when they debrief students after lessons.

#### 1. What went well?

This is put first because when we come to evaluate our performance we tend to be our own worst critics. It is therefore useful to begin with the high points to encourage a positive view. It is always worth celebrating when things go well, and there is always something that went well.

#### 2. What would you do differently another time?

Encouraging constructive criticism is challenging and not so easy to achieve as it may seem. Many people «translate» this into «what went wrong?» and they tend to criticise their performance in terms of «what I should have done». We insist that this (should have, could have, would have) is an inappropriate form of the verb. We say to mentors, when they are learning about how to give feedback to student teachers after observing their lessons «if they could have, they would have; they didn't, so they couldn't». This is to demonstrate that the student teacher did their best at the time, when the attendant circumstances are taken into account (eg their experience of teaching the topic, their acquaintance with the group of learners, what happened just before, the equipment available to them). People seem to find it easy to condemn their own and others' performances and to summarise their views in a very negative way, eg «It was dreadful!» «I was terrible».

Such 'criticism' is not very helpful because it is an overall dramatisation rather than a rational evaluation on the basis of which future plans can be made.

We have to train mentors to encourage student teachers to focus on 'next time'. This allows them the opportunity to say such things as, «Well, I wouldn't hand out the worksheets before telling the class what to do with them.» It is only all right to say «That was a mess» if they go on to say what was a mess and how they think they could do it differently on another occasion. This is useful as it helps the student teacher focus on strategies they have used and

might amend in future. It encourages strategic thinking. It also prevents them from getting stuck in how badly something went. They do need to express how they have felt when, for example, they attempt to present a new piece of language and subsequent responses from the group show that their carefully-planned explanation did not make anything clear to the group at all. A sense of failure needs to be expressed – but not dwelled upon. So: next time I could/would/should –. This is to encourage an attitude of not giving up, not resting on ‘failures’ (which occur not infrequently in teaching/learning situations as we try to find the best way of putting things across).

### 3. Did you achieve your aims and what evidence do you have for this?

This is aimed at assisting the student teacher to focus on their aims, what they had intended the group of learners would know/be able to do at the end of the period. This puts attention on how clear the aims actually were, whether they were teacher-centred (eg teach the perfect tense) or pupil-centred (eg be able to use the perfect tense to talk about what they did the previous evening/weekend/week), and at which phases in the period they were able to judge whether learning was taking place and if so, how much, as well as how they planned ways of forming their judgements. This focuses on lesson planning and evaluation of learner performance.

We attempt to encourage mentors to let the student teacher speak first. This is because what the student teacher says about their experience will indicate to the mentor where their input should be pitched. The mentor will be able to judge the student teacher’s progress from the comments the student teacher makes. To begin with, however, it is not easy to let the student teacher speak first. It is always much easier as the more experienced person to see what the less experienced person still has to learn. The desire to express this before the less experienced person has a turn can be because:

- the mentor has not much time and wants to make the point before the next lesson on their own very full timetable
- the mentor feels relieved that they can actually spot some area where the student teacher can improve
- the mentor felt uncomfortable watching the student teacher make ‘mistakes’ and wants to state what they thought they were to relieve their own sense of discomfort
- the mentor is aware that the learners have very little time to complete a part of the syllabus and feels anxious about the rate of progress of the class.

The list could go on. However, these all relate to the mentor’s attitude to the student teacher and the student teacher’s learning as well as reflecting the sense of responsibility the

mentor has for both their class and their student teacher. These two responsibilities can conflict, particularly with a weaker student teacher. Time is a major constraint, but we are all aware that learning does take time. This applies to everything in life – eating, talking, walking, playing football, welding, acting, cooking, learning a language and helping people learn a language.

Student teachers need time – to practise and to reflect on their performance. They need support as they do this, and the support is both practical in the material sense (a place to work, textbooks and equipment), and practical in the psychological sense (a designated time to discuss and reflect upon that work with more experienced colleagues, information, encouragement, reassurance).

A mentor has to provide both forms of support for their student teacher. We can use the same three questions for mentor self-evaluation as with the trainees, plus four more:

1. What went well?
2. What would you do differently another time?
3. Did you achieve your aims and what evidence do you have for this?
4. What did you particularly like/dislike about your mentoring work this year?
5. What did you learn about mentoring this year?
6. What would you like more help with from the University?
7. Any other comments on our partnership generally?

Question 1 is for celebration.

Questions 2, 4 and 5 are in the area of goal-setting.

Question 3 is to encourage a focus on what was actually observed.

Questions 6 and 7 are monitoring of our work.

Mentors are asked to reflect on the questions and discuss their answers with the university tutors. Each time they are encouraged to focus on areas they will set to improve on in the following year.

Reporting back on the results of these questionnaires enriches the partnership between trainees, mentors and tutors and will provide a source of information about mentor progression. Some such instrument is probably an essential tool to help mentors close the gap between their perceived performance and the 'ideal' represented by the profile.

2.

---

## **La Formation des Tuteurs: outils pour une démarche vers l'autonomie**

*Michèle STEPHANUS*



Toute réflexion sur la formation des tuteurs conduit à prendre en compte la place du tuteur dans le processus de formation, sa double interaction avec le formateur de formateurs /tuteurs et avec les enseignants/stagiaires en formation.



Lors des sessions de formation de tuteurs, le tuteur, lui-même enseignant, est amené à réfléchir sur ses propres pratiques de classe, à les enrichir voire à les modifier. Par ailleurs, lorsqu'il conduit les sessions de formation des enseignants/stagiaires, son objectif est d'amener les stagiaires à construire, modifier et enrichir leurs pratiques afin de les rendre plus efficaces auprès des élèves.

Quant au formateur de tuteurs, son rôle peut se définir schématiquement par sa double orientation:

- apporter des réponses aux attentes spécifiques, voire individuelles, des tuteurs; ces attentes étant en lien direct avec les besoins des enseignants stagiaires
- proposer des contenus de formation motivants, stimulant la recherche personnelle, l'investigation réflexive en matière de théorie et de pratique tant dans le domaine de la formation des stagiaires que dans celui de l'enseignement.

### **Analyse de la situation de «formation de tuteurs»**

Le tuteur en formation est, de fait, placé en position d'apprenant; toutefois, il demeure enseignant et tuteur. Ainsi, il projette ce qu'il fait et vit comme apprenant, ses représentations

sur l'apprentissage aussi bien dans ses pratiques de classe – dans sa manière d'enseigner – que dans ses pratiques de formation, avec ses stagiaires.

Il semble donc important que le tuteur en formation puisse être mis en position de réfléchir sur la problématique de la transposition des situations de formation, du «vécu» des stagiaires aux situations de classe. En d'autres termes, l'objectif du tuteur étant d'aider les enseignants stagiaires à enseigner plus efficacement, «former» ne peut se réduire à transmettre des outils d'enseignement, des techniques pédagogiques et des démarches répondant à des attentes ou à des besoins déterminés.

Une vision trop techniciste du rôle de l'enseignant et, par voie de conséquence, du tuteur ferait courir le risque de favoriser une conception instrumentaliste de la formation au détriment de la réflexion didactique autonome et de la créativité.

### **Représentations des tuteurs et des enseignants stagiaires sur la formation**

En outre, si l'on se réfère aux représentations des tuteurs et des enseignants stagiaires, il apparaît que les sessions de formation sont perçues, certes, comme un moyen d'approfondir leur processus d'engagement pédagogique; toutefois, elles sont aussi plus ou moins explicitement définies comme étant des lieux de transmission des orientations officielles de l'Institution, tant dans le domaine théorique qu'au niveau de la définition des objectifs et des pratiques pédagogiques.

Si les tuteurs déclarent qu'il convient d'amener les enseignants stagiaires à prendre de la distance par rapport à ces orientations, ils n'en demeurent pas moins préoccupés par l'image de ces principes qu'ils véhiculent nécessairement en tant que tuteurs, donc délégués par l'Institution.

Bien qu'à tous les niveaux – enseignants, élèves –, l'accent soit mis sur le développement de l'autonomie, les tuteurs tendent à mettre en oeuvre des pratiques de formation laissant peu de place à la construction autonome des savoirs didactiques.

Quant au formateur de tuteurs, il est également soucieux de respecter les choix institutionnels établis, tant en matière de contenus proposés que dans le domaine des techniques de conduite de stages. S'il s'accorde un espace de liberté, il semble privilégier les actions et les techniques de formation qui sont en adéquation aussi bien avec les représentations-types des tuteurs et des enseignants stagiaires qu'avec les attentes et les choix institutionnels.

## Vers un type de fonctionnement plus autonome

Conscient de ces attentes auxquelles s'ajoute le poids des pratiques de formation existantes, le formateur de tuteurs peut éprouver des difficultés pour mettre en place des modalités de formation différentes. Certes, en matière de formation, il est essentiel de proposer des contenus et des aides structurés répondant à des besoins ciblés; ainsi, le guidage du tuteur joue-t-il un rôle central dans le domaine de la formation initiale.

Toutefois, le concept d'«étayage»<sup>1</sup>, défini dans le cadre de l'analyse des interactions et relevant des théories constructivistes de l'apprentissage<sup>2</sup>, peut être transférable au niveau des pratiques de formation. Le tuteur règle minutieusement les étapes de la formation sur les phases de développement des compétences d'enseignement du stagiaire afin de stimuler sa progression sans la guider de manière trop contraignante. En effet, l'on sait que l'enseignant stagiaire tend à reproduire les modèles observés; il est donc important que le tuteur le conduise à gérer ses groupes classes de manière autonome donc modulable en fonction des élèves et des situations d'enseignement tout en accompagnant son cheminement.

En matière de formation de tuteurs, il semble central de développer chez le tuteur des pratiques de formation modulables; il s'agira, en conséquence, de l'amener à construire des outils de nature à favoriser la création d'espaces de questionnement, de réflexion interactive et structurée utilisables lors des sessions de formation qu'il anime.

---

<sup>1</sup> Hausendorf, H., «L'étayage dans l'interaction», *Aile* n°2, Encrages, 1993.

<sup>2</sup> Bruner, J. S., «The inspiration of Vygotsky», *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press, 1986.

## Propositions d'outils de formation

Prenant en compte les difficultés que peut rencontrer le tuteur dans le domaine du développement de l'autonomie des stagiaires, la formation de tuteurs pourrait se donner pour objectif la conception d'outils de formation centrés sur les points suivants:

- adaptation du tuteur à l'hétérogénéité des besoins des stagiaires en formation donc, conception d'outils de formation modulables

- intégration de la théorie à la pratique en évitant le «discours de formation». Le tuteur doit viser à faire dépasser le cadre restreint des méthodologies d'enseignement toutes faites pour amener les stagiaires à la gestion constructive de situations complexes en prise directe avec ses propres constats.

- pratique d'une interaction réflexive en s'appuyant sur les verbalisations des expériences d'enseignement des stagiaires. Cette pratique inclut la gestion de l'hétérogénéité des groupes en matière de formation antérieure, la création d'une dynamique dans les échanges en évitant les frustrations.

Nous proposons, en annexe, **deux questionnaires** utilisables lors d'une phase d'anticipation aux sessions de formation des tuteurs afin de favoriser la mise en oeuvre de pratiques interactives et le développement de techniques de gestion autonome de la formation.

# Questionnaire 1

## THEMES DE FORMATION

1. Qui choisit les thèmes des sessions de formation que vous animez?  
Connaissez-vous les critères qui ont déterminé ces choix?
2. Avez-vous reçu des demandes précises de formation de la part des enseignants?  
Lesquelles?  
  
Comment envisageriez-vous de répondre à ces demandes?
3. Si vous aviez à proposer des thèmes de formation, lesquels proposeriez-vous?  
1 .....  
2 .....  
3 .....

Explicitez ces choix.

4. En tant que tuteur, quelle(s) formation(s) souhaiteriez-vous?  
1 .....  
2 .....  
3 .....
5. Dans quel(s) domaine(s) pensez-vous qu'il est nécessaire d'apporter une formation théorique aux tuteurs?

## Questionnaire 2

### LES SESSIONS DE FORMATION

1. Comment introduisez-vous vos sessions de formation?
2. Dans une première étape, sollicitez-vous les connaissances des stagiaires sur le thème abordé ? Sous quelle forme?
3. Toutes les activités que vous proposez ont-elles été programmées?
4. Prévoyez-vous toujours des phases de travail
  - en binômes
  - individuel
  - en groupe?A quel(s) moment(s) de votre progression?  
Pour quel(s) types d'activité(s)?  
Comment gérez-vous la mise en commun des travaux collectifs?
5. Lors des sessions de formation, engagez-vous les stagiaires dans la construction d'outils
  - d'autoformation
  - d'enseignement?
6. Comment les enseignants stagiaires utilisent-ils les outils créés lors des stages?
7. Comment organisez-vous l'évaluation de vos sessions de formation?

Techniques et Outils  
de Formation

/

Training Techniques  
and Instruments

IV



1.

---

## **Classroom Observation in Mentor and Teacher Training**

*Manuel BORDOY*



## Mentor training

Mentor training should be based on the assumption that if there is an approach to language teaching that promotes language learners' awareness, reflection, autonomy, and fosters co-operation this very same approach should be adopted in training teachers.

This should be especially important when we refer to initial trainee teachers entering the public school system, and even more when we refer to those who will guide and model the trainees' classroom performance at the beginning of their professional career, i.e. the mentors.

Thus, mentors should aim to create in the trainees a positive attitude of autonomous self-development by:

- \* **Helping them become aware** of how all elements involved in the teaching/learning situation – materials, learners and the teacher herself – interact.
- \* **Promoting theoretical study and research** in the latest trends of applied linguistics and teaching methodology.
- \* **Promoting field research in the classroom**, trialling new materials, procedures and techniques and evaluating their impact.
- \* **Promoting co-operative work** in order to share knowledge and experience with fellow-teachers.

The mentor could be seen as an initiator, as a colleague with more experience and expertise, somebody with a higher degree of those qualities that are needed to intervene consciously and coherently in the model (autonomy, reflectiveness, awareness, etc.), but she herself should also be involved in that training cycle, just as any other teacher who wants to develop professionally.

## THE AUTONOMOUS TEACHER TRAINING CYCLE

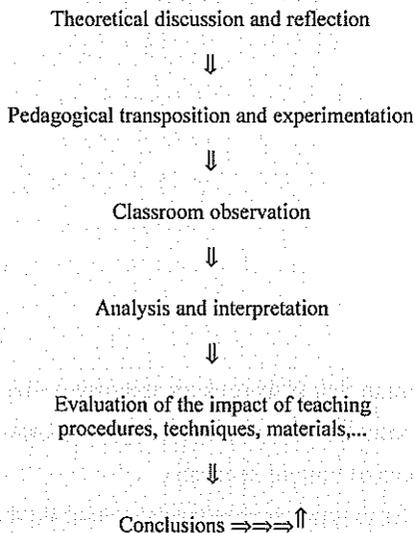


Fig. 1.

We have called this cycle **the autonomous teacher training cycle** (fig. 1.) in the belief that if one of the main goals our students should achieve is autonomy, the same goal should apply for teachers. Furthermore, we believe that the training of teachers should be a shared responsibility between teachers themselves and mentors or teacher trainers, especially if we consider that in many educational systems mentors or teacher trainers do not have a distinct status but are in fact teachers who have been temporarily appointed as such and given little or no initial training to help them fulfil their tasks.

Within the extensive field of mentor training this article concentrates on the value of developing techniques of classroom observation.

### Observers and Observees

In approaching the topic of classroom observation (i.e. the observation of the teaching carried out by a teacher – either experienced but seeking further training, or an initial trainee), several questions are relevant, for example:

- \* What does classroom observation mean exactly?
- \* Who will be observed and who will observe?
- \* When will observation be carried out?
- \* How to do it? Steps to follow?
- \* What is the focus of observation?
- \* How will the observations be interpreted?
- \* For what purposes will observation be used?
- \* Is the observee going to be evaluated (marked)?

In a training course on observation it is important for the trainees to become comfortable with the idea that although it is usually the trainer or the mentor who observes her trainees, the ultimate goal to be achieved is that trainees too should become skilled observers. Thus they can begin to carry out the autonomous teacher training cycle we have presented.

For this purpose, the activities should balance risk and challenge, i.e. starting with activities which will not threaten loss of face in front of colleagues, and yet at the same time are challenging enough to motivate.

Therefore, initial guidance from the teacher trainer is very important. Observations of lessons on video by unknown teachers can lead mentors and trainees to become acquainted with different observation instruments and techniques. Later they can practise observation by watching or listening to recorded material from their own classes, until they finally feel strong enough to observe or be observed by other colleagues. In this way, the trainees should have a feeling of progress. We agree with de la Serna, M. P. (1994) that classroom observation proves even more useful when carried out continuously over a period of time so that there is evidence of progress experienced that can be evaluated in detail.

Wajnryb, R. (1992) also believes it important that, in a former stage, it is trainers who guide the growth of the mentors' and the trainees' critical abilities, broadening, deepening and refining their powers of observation, interpretation and analysis so that, once these abilities have been developed, they will be able to carry out thorough classroom observations autonomously. They will therefore:

- \* **become more aware of their own teaching** by contrasting it to their colleagues'. By observing other teachers they may extract very positive ideas that can be incorporated to their classes.
- \* **co-operate with fellow-teachers in observing each other**, thus creating an atmosphere of continuous research towards improvement in teaching procedures, techniques and styles. In fact, if we are observed by different observers, either at one time or on different occasions, we will benefit from more varied insights into our teaching and receive a wider range of suggestions and ideas.

This will prove specially rewarding when it happens among the teachers working in the same school, so that they would all become involved in a training cycle with similar interests and in the same circumstances. In fact, by setting up common research and work areas in a department, it will not only be teachers who will benefit from it but the school in general, since it is likely that the establishment of new research foci might lead to cross-curricular investigation implying other departments.

Self-observation can also be an interesting practice, although for this purpose it is convenient to use audio or video equipment, since when we are teaching we are often so absorbed in managing the whole teaching/learning situation that we are not able to concentrate on observing all the processes going on.

Some teachers who at first show more resistance to observation feel that they themselves

could develop professionally on their own, i.e. by observing solely themselves. In this case, the prejudices they show are usually related to previous negative experiences, in which the approach to classroom observation has been judgmental and evaluative, and to lacks of educational systems, which do not consider classroom observation as a regular, professionally useful practice. Therefore, the teacher's universe is seen as a private one in which the classroom becomes her realm where nobody is allowed to trespass, or otherwise a feeling of insecurity and intrusion may appear.

So, trainers have to demonstrate through activities prior to actual classroom observation that one's reflective views on one's professional practice may lead to even more correct decisions if they are discussed and compared to other colleagues. Trainers should warn trainees of the dangers of working in such a closed universe. As Fitzpatrick puts it «Pedagogical isolation can be demotivating and teachers can quickly run short of ideas.» (Fitzpatrick, F., 1995, p. 14)

One step beyond in the quest of autonomy is when language learners co-operate in classroom observation. This stage is, in fact, a clear sign of teachers' and students' maturity. Of course, in this case trainees will also need to follow a continuous process of training guided by the mentor/tutor. A very important reason why it is convenient to promote the autonomous teacher training cycle among the teachers the same school, is that in this way the students will feel that all teachers are following the same model, thus ensuring a sense of coherence, progression and achievement. This will help them regard such practices as classroom observation as a normal part of their education.

Indeed, the more classroom observation becomes a regular part of the teaching/learning situation the less the classroom dynamics and interactions will be affected by the presence of an observer.

Some of the very important areas learners' observation could contribute to are:

- \* **self-observation** on how they learn more effectively, so that learners can make better choices in types of learning materials, activities, strategies,...
- \* **peer and group observation** so that learners can make the best out of sharing knowledge and experiences with their classmates. As for example observing closely learning strategies that have facilitated or hindered the functioning of pair work or group work, so that these strategies can be enhanced or rejected improving learners' participation.
- \* **teacher observation** so that they can give valuable feedback on areas the teacher may need information, about for example what kind of activities proposed by the teacher they thought were most enjoyable, effective, boring,... This could be promoted, for the use of learners' diaries or the passing around of questionnaires.

## Attitudes towards Observation

No matter how much we praise observation, we know that some teachers still have negative reactions to being observed in their classrooms. These negative reactions, according to Freeman «... seem to stem from the observer's failure, either intentionally or not, to recognise and to affirm the teacher's experience.» (Freeman, D., 1982, p. 28)

Experience of running in-service training courses shows:

- \* The ultimate goal and **main purpose** of classroom observation is teachers' development and professional growth.
- \* Observation should be evaluative, not judgmental, i.e. attitudes and criticism should be positive and constructive. This, of course, would be very difficult for teachers that have to mentor trainee teachers, but at least we thought that it would be important that when mentors engaged in observation or observation management experiences they could feel quite comfortable and thought of the observers (teacher trainers, peers) as a counsellors, advisors, colleagues, etc. instead of somebody who would examine whether they teach or mentor right or wrong.
- \* Observation must not yield prescriptive conclusions, but offer different possibilities from which the teacher may choose.
- \* Observers must not generalise about teachers' behaviour from what has been observed in a certain lesson.
- \* All feedback and analysis must be constructive, i.e. must provide new ideas to help improve the observee's teaching.
- \* Observation must balance the supply of new teaching ideas from the observers' point of view with the praising of the observees' practice. In fact, through observation both observers and observees come across new ideas they can benefit from.
- \* We should be aware of the advantages of observation and regard it as a voluntary practice, although we know in some educational systems it is compulsory at some stages.
- \* Observation must be viewed as a means to reflect on one's professional practice and as a means of co-operation with colleagues. It must be a non-threatening practice, but a safe and rewarding one where courtesy and comradeship are always present.

The «good» observer should:

- \* Agree with the observee on the nature of classroom observation and the observation framework, so that they both have exactly the same idea of what is going on.
- \* Be a good and active listener.
- \* Be able to communicate successfully.

- \* Show real interest in understanding and being understood, trying not to give things for granted.
- \* Care for the observee, without jeopardising her self-esteem as a teacher.
- \* Be assertive.
- \* Be reflective.
- \* Show intuition.
- \* Be a good classroom practitioner.
- \* Have some specific training in classroom observation.
- \* Show sensitivity, sympathy, empathy, enthusiasm, flexibility, modesty, tact, receptiveness, ability to deal with distress, ...

(Cf. the list of mentor qualities in the *Profil du tuteur européen*)

## Towards an Observation Framework

It is important that we define an observation framework in order to perform the actions in a reliable, systematical, and meaningful way. Some of the major areas we will have to consider are: stages of observation, foci of observation and observation schedules.

### Stages of Observation

When we talk about classroom observation we can differentiate three **stages**: pre-observation (before the lesson); the lesson; post-observation (feedback after the lesson).

It is very important that both observer and observee prepare thoroughly for every stage planning with great care the actions they will have to perform.

The shared approach to the three stages could be condensed in the following reflections and suggestions.

#### 1 – Before the Observation

Observer and observee should comment on the following aspects:

– **the lesson plan**, which will have a certain degree of formalisation: it will state lesson aims, classroom interaction, skills to be practised, description of activities, reference to materials, etc.

– **the materials** to be used in the classroom. It is very convenient that a copy of both lesson plan and materials are given to the observer so that she can follow the lesson easily. These will be important for reference the feedback stage.

– insertion of that lesson in the unit of work and in the syllabus, i.e. **what has been taught before and what will be taught afterwards**, so that we avoid the «grasshopper effect» (the impression that we are not progressing smoothly but jumping from one place to another aimlessly).

– **relevant features of the group of learners** that are going to be taught, e.g. if it is a very homogeneous, or multilevel group, if they are accustomed to work on their own, in groups, or if, on the contrary, they prefer a more directive style of teaching, because of previous training or any other reasons. If they are highly motivated extrinsically to learn the language, or not. If there are certain common interests in the group, ...

Both observer and observee should have enough time to discuss all these aspects in detail. In fact, at this stage, a lot of ideas can be exchanged in order to improve one's actions in the classroom. It is also very important that both observer and observee agree when they will have this interview and where. It may be best to have it not very long before the day of the lesson, so that all details dealt with could be remembered. Sometimes, it could even be possible to have it right before the lesson, but this would not allow the observee to introduce any modifications on her plan, or the observer to reflect on the notes taken during the interview.

## 2 – The Lesson

It is true that the presence of a visitor inevitably affects the classroom dynamics. However, this can be minimised if learners have been well informed about the nature of observation and are regularly exposed to this situation. Together with Gower et al (1995) we offer some general guidelines for the lesson stage:

The observer should not be an obvious presence in the eyes of the learners. Both observer and observee will have agreed where the observer should be seated. The most common position is at the back of the room where the observer can see the blackboard, the teacher and the learners, and be, at the same time, detached from the rest of the students in order to avoid distraction.

Some controversy usually arises when dealing with the convenience or not of introducing the observer to the class. Senior teachers usually prefer to explain to their pupils that they will have regular visits from colleagues in order to observe their performance as a way of exchanging new ideas in order to improve their teaching. Some teachers encourage their students to reflect on the importance of learning from colleagues, the same way pupils could learn from each other when they work or study in groups. They believe that they should instruct their students to act as if the observer were not there and request that the observer should not be

invited to participate in the lesson. (Researching the pupils' perceptions of the observer and of the observation scheme is itself a field too vast to cover. Accordingly it is not discussed here).

The observer should be silent during the lesson and should not engage in conversation with the students nor intervene except in cases where the teacher invites it (perhaps when undergoing difficulties).

The observer will inevitably be the focus of attention of the teacher at some stage of the lesson. In this case, she should look relaxed and interested, showing support and confidence. However, it is very important to remember that the observed lessons should not be meant to please the observer or to show off. As a general rule, the teacher should follow her usual patterns of behaviour and use types of materials, resources and techniques her students are acquainted with.

### 3 – Feedback

It is quite obvious that no observation is totally objective because of the many parameters involved in the classroom experience. Although we tend to be objective by using quite reliable methods of data collection and analysis, we have to bear in mind that in interpreting human interaction and behaviour we inevitably use quite a considerable amount of subjectiveness.

Thus, it is important that we try to confirm our interpretations by contrasting them with other sources. It can be useful at the beginning to observe together with some colleagues the same lesson and comment on it. Also, it is useful if the first observations are guided by «expert» observers. In this case, video recorded lessons can be used to show some remarkable aspects that should be noticed and interpreted by the observer.

Approaching classroom observation from different points of view brings together the previous teaching experiences and background of observers and observee and the different foci of the observation considered. At the same time, it evaluates the usefulness and reliability of different observation schedules, making the experience more fruitful.

However, in a feedback session, the important event is the exchange of interior and peripheral perceptions and interpretations, i.e. the dialectical relationship between observer and observee, enabling them to grasp aspects of the classroom experience which otherwise would not have been noticed by either of them.

General guidelines for the organisation of feedback sessions:

\* It is better to approach an observation from different points of view, i.e. feedback is richer and more varied when different observation schedules have been used and when more than one observer has participated.

- \* In a feedback session the atmosphere should be calm and relaxed.
- \* Do not leave very long after the observation to conduct the feedback session. However, it is recommended that before rushing into giving feedback aimlessly we organise our ideas. It is important that feedback is structured to focus on one particular thing at each time.
- \* Try to approach feedback bearing in mind the various attitudes towards observation. It is important to consider observation as a way to compare perceptions which will enrich our particular experience.
- \* Do not be in a hurry. Give yourself time enough to explain, to debate and propose teaching ideas.
- \* Try to make yourself understood and, more important, try to understand the trainee's point of view. Do not take anything for granted. Try to get into the observee's mind. If still there is something you do not quite understand, do not hesitate to ask.

So that teachers and mentors can practise giving feedback, different activities can be organised such as sessions in which they see an expert observer giving feedback on lessons they had attended.

Also useful are role plays to practise using language appropriate to feedback situations. Here is an example:

## ROLE PLAY

### Role card A: *Observer*

**Move 1:** You have just seen your trainee teacher give a really impressive lesson. In your opinion the students were motivated, the activities were well set up and the overall aims were achieved. (You can add further good points as you wish)

**Move 2:** At this stage do not say this. Instead ask the observee what she thinks of the lesson. Acknowledge what she says without interrupting. After she has finished, reflect back what you have heard her say without adding any of your perceptions. Check to see if you have heard her correctly.

**Move 3:** Now, give your opinion of the lesson. Get the observee to reflect back what you have said. When she has finished you may make any pertinent corrections and encourage her to acknowledge these corrections. It is also important for you to comment on a couple of points that you think can be improved. Offer some ideas.

### Role card B: *Observee*

**Move 1:** You have just given a lesson based around a text. Your observer has asked you how you think your lesson has gone. You are uncomfortable in this role (you can tell her this or keep it to yourself) as you feel you are being put on the spot. You tend to be very critical with yourself and think that your lesson was not very good. Tell the observer this in your own way. Phrases like : «I was OK, but...» / «I should(n't) have...» / «They didn't...» might prove useful.

**Move 2:** Your observer has just reflected back your views and asked you to check her version.

**Move 3:** Your observer now gives her opinion of your lesson. She thinks it was much more positive than you did! She asks you to reflect back her views. Do your best to focus on the negative. If you wish you can say the observer is saying supportive things «to make me feel better, not because you really think it was a good lesson».

Fig. 3.

In this role play the main objective is that the observer (mentor) finds her way to help observees (teachers/trainees) who may approach feedback sessions with a very low self-esteem by focusing on the aspects that have proved positive and effective in the classroom situation. In such situations, it may happen that some teachers/trainees feel embarrassed if we focus on their good points, or even feel that we are not being sincere. Therefore, this kind of practice can be very useful so that later on the mentor can cope with difficult situations in real feedback sessions. In fact, most mentors and teachers/trainees agree that activities like this are useful to identify certain typical situations, responses and attitudes.

## Foci of observation

Before we observe a lesson we can decide whether we want to focus on a specific aspect or not. When we approach classroom observation from a wide perspective, that is, without having a previously established aspect as the centre of our attention we say that this is a general observation. However, in general observations some aspects will come up as relevant to the observer and these will become the observation foci. If we have several observers carrying out general observation, we will note that many times the issues that capture our attention do not coincide. This will not be a problem but another proof that the classroom experience is multifaceted, complex and rich.

On the other hand, we can approach classroom observation from a narrow perspective, i.e. establishing a very concrete focus of observation. In this case, we are talking about specific observation. In specific observations we seek to apprehend a single aspect of the classroom experience so as to carry out a thorough analysis and interpretation of the data collected. However, we have to bear in mind that inevitably, at some stage of a lesson, something relevant enough may occur so that it will capture our attention dragging us away from the focus we had previously established. Then, it is very important that we take some side notes, since these focus shifts usually reveal aspects of the lesson that are worth commenting on later in the feedback session, and possible foci of future observations and study.

When we decide to carry out specific classroom observation there is the possibility that observer and observee negotiate the focus of the observation. In an autonomous teacher training scheme the motivation of choosing a certain aspect of the lesson to be observed will spring many times from the observee, and, as already suggested, from outstanding aspects of previous observations. However, the fact that the observee is aware of the aspect of the lesson to be observed may affect considerably her performance. If, for instance, she knows we are going to observe her praising strategies, it is very likely that she will do her best to praise and encourage her students. In this case, this should not be considered a problem, if it serves to remind her of the importance of praise, unless it leads to overpraising, or even praising learners' actions and responses that do not deserve it.

Participants in recent training programmes for mentors and teachers in the Valencian Community produced a long list of items that could be regarded as possible foci of classroom observations. Afterwards, through pyramid discussions in groups, the list was reduced to the aspects teachers and mentors thought most relevant.

## SURVEY: AREAS IDENTIFIED BY TEACHERS AS FOCI OF OBSERVATION.

<b>Classroom Management</b>	<b>Empathy</b>
* T-Ss Interaction	* Face language & gesture
* Ss-Ss Interaction	* Equality of participation
* Pair Work	* Projection of enthusiasm
* Group Work	* Listens attentively to Ss.
* Unexpected problem solving capacity	* Praising
* Use of equipment & resources	* Friendly correction
* Variety of working pace	
<b>Teacher Performance</b>	<b>Students' Response</b>
* Voice projection and tone	* Interest
* Clear directions	* Active participation
* Clarity of explanation	* Awareness of what they do
* Fosters Ss. participation	* Comfortable atmosphere
* Use of creative silence	* Admit their errors.

Fig. 4.

This classification provides an interesting (though not definitive) insight into what teachers perceive as relevant foci.

Moreover, some of the foci of observation proposed have a very wide scope and could be limited to more concrete aspects. If we take a narrow scope, it is very likely that it will be less complicated to collect the data, analyse and interpret them. For example, it would be easier to work on teacher's questioning rather than on teacher's discourse.

Of course, the choice of a wide or narrow scope will depend on such things as the trainer's and trainee's purposes, i.e. what is the area of teaching we want to reflect on, the observation schedule we are going to use and the observer's proficiency and expertise.

### Observation schedules

One of the central ideas in any training scheme is that the importance of classroom observation lies in the exchange of ideas and perceptions on teaching and learning, through a reflective and shared approach to the classroom experience.

One of the first observation schedules we used emphasised this multiplicity of perceptions and required us to establish how we could negotiate them in the feedback session, so that the sum of perceptions of the lesson could render a more complete picture of the experience. This observation schedule (see fig. 5) was a very general and intuitive one and consisted of a self-reflection grid for the observee which would be contrasted with the observers' perceptions.

#### **OBSERVEE'S SCHEDULE**

**What I think I did best ...**

**What I would change ...**

#### **OBSERVERS' SCHEDULE**

**What I liked best in the lesson...**

**Ideas I'd like to contribute...**

This schedule serves various purposes: on one hand, it will point up the relativity of the classroom experience. Different teachers will be attracted by many different foci of observation, their perceptions of these will not necessarily coincide, aspects of the lesson most relevant to some may remain unnoticed by others. On the other hand, it will provide practice in giving feedback, keeping in mind the general guidelines previously established.

An important aspect of classroom observation is that the observers are trained in the use of the observation schedules<sup>1</sup>. Observation schedules are instruments that centre the task of the observer. They are used to remind the observer of the foci of observation, to collect, classify and even interpret or analyse data.

---

<sup>1</sup> The teachers had some sessions where they were provided with different observation schedules. We worked on most of them with videoed lessons so that we could stop and explain relevant aspects of the lesson and the observation schedules. Later on we had sessions on analysing the data and interpreting them, and we also evaluated the usefulness of these observation schedules. Most of them can be found in de la Serna, M.P. (1994), Scrivener, J. (1994) pp. 201-212, Wajnryb, R. (1992) and Woodward, T. (1992) pp. 105-136. These schedules, or some adapted versions of them would be used later on in real lessons to observe peers.

Another activity for those teachers and mentors engaged in observation or observation management training actions is to analyse some of the observation schedules that you will find in the appendix. The aim is to identify the focus or foci of observation, how the schedule should be used, what modifications could be made to the instrument, and why, and offer an overall impression of their effectiveness. After this discussion, they can be used with the video «The Way we Work» and commented on afterwards.

There are many different models of schedules that can be found in classroom observation literature. Some have a very high degree of formalisation and categorisation, others are the simple expression of the observation task to be performed. Some collect quantitative data, and others collect qualitative data. There are some which employ a sign or a category system, others that do not. Some that can be used in real time, others that need to be used on video or audio recordings. Some that require the observer to interpret data immediately, others that leave interpretation for a later stage. Some that focus on a wide area of teaching, others whose focus is very specific. Some that need a considerable amount of practice until they are mastered, others that are more intuitive.

Whichever type is used on a given occasion, it is important that the observation instrument should not constrict our perceptions, i.e. we should not be too rigid and ignore any interesting perceptions we come across unexpectedly during the lesson. In fact, anything that captures our attention may demand subsequent reflection. Thus, this receptive attitude will open up new possibilities of study and research serving the ultimate goal of teachers' professional development and growth.

In the process of training the participants in classroom observation we started with schedules that were quite simple to use. In fact, in one of the first lessons the participants observed, we provided them with observation tasks, such as the following<sup>2</sup>:

**Focus: meaningful language**

Write down some examples of the language the learners produced during the lesson.

Note whether the language was required by the teacher (R) or arose spontaneously (S)

Consider whether the language was:

Meaningful (M)

Natural (N)

Correct (C)

**Focus: correction**

Did the teacher correct the learners?

In which cases did the teacher correct?

---

<sup>2</sup> Here we propose that teacher trainers or mentors carrying out training on observation ask their trainees to produce in groups other tasks related to the different foci of observation established, that they discuss different ways of collecting data, analysing and interpreting them, and even devise some observation schedules. These could be used with the video «The Way we Work» and later on the reliability and effectiveness of the tasks and instruments devised by the participants could be analysed in order to introduce improvements.

If the teacher didn't, ... was there a reason?

Note down ways in which the teacher corrected.

### **Focus: classroom arrangement**

How is the seating arranged?

Where are the learners?

Can they see each other? the teacher? the visual aids?

Where is the teacher?

Draw a plan of the classroom.

Was the seating arrangement altered at any stage of the lesson?

How did the seating arrangement affect the activities and interactions (learner-learner, teacher-learner) during the lesson?

In this case, teachers and mentors participated as mock learners and observers but the lesson was still a real language learning experience since the language taught, Croatian, was unknown to all teachers participating as learners.

The observers were provided with a list of 14 different observation tasks, which were distributed among them. These tasks would be briefly commented on after the lesson, which was also filmed so that in subsequent sessions we could go over it again and analyse the observation tasks and other aspects more thoroughly.

### **Conclusions**

The trialling of the above-mentioned materials took place in a series of workshops for experienced teachers in the Valencian Community. One of the very important aspects of this experience was the evolution that teachers and mentors experienced regarding their attitude to classroom observation. At first, most of them were reluctant to be observed but after the training process most of them agreed that it had been a very positive experience.

At the same time, it also served to help us identify our own training needs as teacher trainers. That is why we decided to link this professional experience with research to further our professional development, following a course of action parallel to that of the autonomous teacher training cycle. The participation of two of the Valencian Community teacher trainers, Victor Oroval and myself, Manuel Bordoy, in this ECP, «Training of Trainers» was an added motivation to claim for the necessity of a thorough training of mentors in our country from which observation would spread and become a regular practice in training actions at all levels.

After the training process most teachers, in our experience, are convinced that the introduction of classroom observation in training courses offers them the possibility of professional growth and development at a personal and co-operative level. They become more aware of the teaching / learning situation and more autonomous in regulating their own needs for continued training.

Classroom observation, in the terms defined in this training scheme, and in this paper, links theory with teaching practice and viceversa, opening up new dimensions of classroom-centred research. The introduction of classroom observation in mentor training schemes is therefore productive since it is concerned with pedagogical transposition and its impact on developing teachers.

In the current educational systems in Europe, where the conceptions of language, language learning and education in general are changing, it is necessary that teachers change too. It is true that change is a slow process and that teachers differ in knowledge, skills and experience when they arrive at a mentor training scheme. However, we all should start out with the sound conviction that changes in democratic education are oriented towards improvement, based on a solid scientific tradition and inspired by good will.

So, we believe that teachers should participate with interest in all phases of the training cycle: understanding the theoretical principles, experimenting with new materials, procedures and techniques and finally observing and analysing the impact of the proposed innovations.

In our opinion, this has proved to be an excellent way to intervene consciously and reflectively in an educational model, an exquisite way to contribute with founded criticism and a fair way to improve and offer society a better service.

## Bibliography

- Allwright, D. (1988) *Observation in the Language Classroom*. Longman.
- Bress, P. (1995) A Recipe for giving teaching practice feedback on a pre-service training course. *IATEFL TT Special Interest Group Newsletter*. N.º 14/15.
- Bordoy, M. (1994) Consideracions per a l'ensenyament/aprenentatge de les llengües estrangeres. *Ribalta*. N.º 8.
- Bordoy, M. (1995) Classroom observation as a means of professional development. *Ribalta*. N.º 9.
- Bordoy, M. (1997) An Autonomous Teacher Training Cycle. *Primera Classe*. Heineman. N.º 25.
- Bowers, R., (1986) *Language Teacher Education: Integrated Programme for English Teaching Teacher Training*. Pergamon.
- Borg, S. (1995) Qualitative Trainee Feedback. *IATEFL TT Special Interest Group Newsletter*. N.º 14/15.
- Canale, M., Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. (1): 1-47.
- De la Serna, M.P. (1994) El uso de instrumentos de observación en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Actas XI Congreso AesLA*.
- Farrell, T. (1996) The 'Look': Some Observations on Observation. *The Teacher Trainer*. Vol. 10, N.º 2.
- Freeman, D. (1982) Observing Teachers: Three Approaches to In-service Training and Development. *TESOL Quarterly*. N.º 16.
- Fitzpatrick, F. (1995) Observation and Feedback. *The Teacher Trainer*. Vol. 9., N.º 2.
- Gower, R. et al (1995) *Teaching Practice Handbook*. Heinemann.
- Nunan, D. (1992) *Research methods in Language Learning*. C.U.P.
- Pérez Arraiza, C., Lockhart, W.F. (1988) Krashen's model: the theoretical basis of the Natural Approach. *Practical English Teacher*. Sept 76: 78.
- Quirke, P. (1996) Using Unseen Observations for an In-Service Teacher Development Programme. *The Teacher Trainer*. Vol. 10, N.º 1.
- Swan, J.C. (1993) Metaphor in Action: The observation schedule in a reflective approach to teacher education. *ELT Journal*. Vol. 47/3. O.U.P.
- Wajnryb, R. (1992) *Classroom Observation Tasks*. C.U.P.
- Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. C.U.P.
- Williams, M., Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers. A social Constructivist Approach*. C.U.P.
- Woodward, T. (1992) *Ways of Training*. Longman.



## Appendix

### EMPLOI DES GESTES

Description	Effet	Fréquence	Réponse de l'étudiant	Commentaires

**Effets:** Pour remplacer les mots, pour aider l'expression du professeur, pour attirer l'attention des étudiants, pour appeler un étudiant, ...  
**Réponse de l'étudiant:** On peut la qualifier de positive, négative ou neutre. On peut aussi la décrire avec d'autres adjectifs.

Tâche d'observation 1

**CORRECTION**

Erreur	Corrigé	Pourquoi le corrigé?	Qui a corrigé?	Mode de correction	Réponse de l'élève
	oui non				
	oui non				
	oui non				
	oui non				
	oui non				
	oui non				

**Commentaires:**



**Appendix**  
 Manuel Bordoy.  
 Tâches d'observation  
 ECP «Training of Trainers»

**PARTICIPATION**

Expressions employées																					Total
	Demandée										Spontanée										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

	Filless					Garçons					Total				
Demandée															
Spontanée															
Total	%					%					%				

**Commentaires:**

## GRILLE D'OBSERVATION

Ce qui m'a plu le plus de la leçon	Idées avec lesquelles je voudrais y contribuer
------------------------------------	--

--	--

Tâche d'observation 5

## LE BON ÉLÈVE DE LANGUES VIVANTES

**Observez la leçon et décidez:**

- Qui a été le meilleur élève?
- Pourquoi?
- Que faisait-il?
- Quel a été son comportement?

Tâche d'observation 6

**Appendix**

Manuel Bordoy.

Tâches d'observation

ECP «Training of Trainers»

**AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE****Observez comment étaient placées les tables de la classe:**

- Où étaient placés les étudiants?
- Pouvaient-ils se voir les uns les autres?
- Où était le professeur?
- Dessinez un plan de la classe.
- A-t-on altéré la position des tables à un moment quelconque de la leçon?
- Comment l'aménagement de la classe a-t-il affecté les activités et les interactions (élève-élève, professeur-élève) pendant la leçon?

Tâche d'observation 7

**Appendix**

Manuel Bordoy.

Tâches d'observation

ECP «Training of Trainers»

**PLAN DE LA LEÇON****Objectifs généraux de la leçon:**

	Temps	Activité	Habiletés Linguistiques	Interaction	Matériaux	Objectifs
1						
2						
3						
4						

**Commentaires:**

Tâche d'observation 8

## STRATÉGIES DES ÉLÈVES 1

**Observez un ou deux élèves et regardez les différentes stratégies qu'ils utilisent pour la production orale:**

- Essaie-t-ils de deviner un mot ou expression (en utilisant leur connaissance de LE, d'une autre langue, ou de leur propre langue)?
- Demandent-ils la traduction d'un mot (essaie-t-ils d'employer la langue étrangère ou la langue maternelle)?
- Utilisent-ils des gestes pour s'aider?
- Utilisent-ils des supports de la langue maternelle?
- D'autres stratégies.

Tâche d'observation 9

## STRATÉGIES DES ÉLÈVES 2

**Observez un ou deux élèves et regardez les différentes stratégies employées pour retenir ce qu'ils ont appris:**

- Emplois de la LE et la LM.
- Ecrivent-ils avant que le professeur ait utilisé le rétroprojecteur ou le tableau?
- Organisent-ils leur notes d'une manière particulière: graphiques, schémas, dessins, etc.?
- Essaie-t-ils de reproduire les sons par des symboles (phonétiques)?
- Essaie-t-ils d'en tirer des règles de grammaire?
- D'autres stratégies de l'élève.

Tâche d'observation 10

## RÉACTIONS DE L'ÉLÈVE

Observez comment les élèves réagissent lors de:

- La correction.
- La répétition d'un mot ou d'une phrase.
- La répétition collective.
- Questionner trop vite un deuxième élève par manque de réponse du premier
- Recevoir des compliments.
- Travailler en couple.
- Travailler en groupe.
- ...

Tâche d'observation 11

## RÉPONSES DE L'ÉLÈVE

	Très d'accord	D'accord	Sans décision	Pas d'accord	Absolument pas d'accord
Ils sont intéressés à la leçon. Ils sont motivés.					
Ils participent activement.					
Ils sont conscients de ce qui se passe dans la classe.					
Ils se sentent à l'aise.					
Ils admettent leurs erreurs.					

**Commentaires:**

Tâche d'observation 12

**2.**

---

## **Training Module for Lesson Observation and Feedback**

*Peter BADE*



## Introduction

The following three areas came up as the most requested inset topics for seminar leaders and mentors in Hamburg:

- 1) Working with groups and psychology of groups
- 2) Leading a conversation and communication
- 3) Lesson observation and feedback

Whilst the first area is more of a topic for seminar leader inset work in the German teacher education system the other two fall into the work domain of a mentor.

The following proposal for a training module offers primarily the opportunity to work on areas 2 and 3 above. The training session also offers, indirectly, via the METAPLAN way of working, a starting point for work with groups.

The training module for lesson observation described below was trialled in a workshop in Porto with Portuguese mentors. Obviously the unit has to be tailored to fit the needs of the participants and the possibilities of the trainer. Each part of the module provides for an active entry into the area for the participants. Individual areas for further work and input could develop from the first set of results obtained as the work continues.

## Equipment and Materials

The module is based on a video clip from the first practice lesson of a student teacher teaching French. I deliberately did not choose a simulated lesson for the lesson observation (trainer plays teacher, mentors the pupils). Whilst video has the disadvantage of reducing observation both visually and acoustically, it also prevents the observer from being distracted through being drawn into the role of a learner.

The student teacher demonstrated many methodological «mistakes» in the sequences selected. The sequences did also show many praiseworthy competences in the young teacher. In the selection of video material such a balance should be sought as well as a similar balance between teacher and pupil activities (or «passivities»). With small groups observation of actual lessons could be considered.

## Aims

Aims of the module are:

### Part 1: *Lesson Observation*

- Comparison of one's own perceptions of the lesson observed with those of other mentors.
- Critical appraisal of observation sheets.
- Training in structuring observations.
- Training in the prioritising of observations for feedback.
- Critical reflection upon one's own behaviour as observer.

### Part 2: *Feedback Session*

- Training in feedback.
- Training in awareness of one's own and another's perceptions in the feedback session.
- Development of criteria (from self-observation proformas) for a positive feedback session.

## Process

It is recommended that one usually does a needs analysis at the beginning of a tranche of mentor training. If the participants mention the above areas the structure of the workshop could be as follows:

### Part 1: *Lesson Observation*

Overview:

- Lesson observation (video) with and without observation sheets.
- Comparison of the observations made with and without observation sheets.
- Visual illustration of observations in the group (METAPLAN technique).
- Comparison of different /similar perceptions and priorities.
- Structuring of the observations.
- Reflection upon one's own observation behaviour.

The actual plan for the trainer might look like this:

Activity	Procedure	Equipment
Getting to know the group.	e.g. after a short conversation participants present their neighbour. Or similar.	
Getting to know the programme.	e.g. lecture.	Flipchart/OHP
Observation of a five minute video sequence (here clip from a French lesson taught by a Portuguese student teacher).	Task: Note important perceptions for feedback session on a slip of paper.	Video
Short comparison in small groups or pairs.	Task: brief comparison whether your partner has noticed different things from you.	
Continue with video sequence (approx. five minutes) observation with proformas.	Task as above plus observation proformas.	Observation sheets (possibly different one).
Comparison of what has happened in small groups	Task: What could you possibly use the observation sheets for? What impressions have you got using them?	Observation sheets  Put results from group on OHTs or METAPLAN cards (paper rectangles).
Possibly short explanation/exercise in the METAPLAN part.	e.g. practice handwriting (with the right size) on cards.	METAPLAN cards, felt-tip pen
Filling in METAPLAN cards and visual illustration of the most important observations.	Task; Put your three or four most important observations for the feedback session on three or four different cards.	METAPLAN cards, METAPLAN felt-tip pen METAPLAN pinboard (or: fix on blackboard with magnets or on wall with «bluetac»)
Structuring the observations.	Trainer gives overarching concepts: <b>KEEP/REINFORCE/IMPROVE/GIVE UP/AIM FOR.</b> Participants sort their cards on the pinboard under the overarching concepts.	METAPLAN cards METAPLAN pinboard
<p>Comment:</p> <p>Frequently the observers tend to neglect KEEP, although there is a lot worth keeping. Dominance and neglect of areas become very visible in the structuring process.</p>		
Discussing of the structuring and observation	Task: E.g. What was your experience of the process of this observation module? What can you use in your work? Where do you think additions are needed?	METAPLAN pinboard, board or OHP

*General comment:*

The lesson observation can now be taken further with more clips, with questioning of an appropriate selection of progression of training contents with student teachers or with observations plus mini tasks (cf. Manuel Bordoy's workshop).

*Part 2: Feedback Session*

After agreeing which aspects are to be discussed with the student teacher (seen in the video clip), specific aspects of discussion with the student teacher can now be role played.

Overview:

- Training for feedback session.
- Perception of self and the other in the feedback session.
- Reflection upon what worked in the conversation.
- Visual illustration of important results.

Possible trainer's plan:

Activity	Process	Equipment
Practice feedback session with another participant.	Task: Please role play a feedback session including the most important aspects of our observation. One plays the role of the trainee observed in the clip, the other takes the role of the mentor. Swap roles after X minutes. Observe your own behaviour and that of your partner.	
Fill in the form relating to perception of self and other.	Short exchange with partner about your perceptions.	Worksheet
Discussion of positive behaviours and strategies for feedback.	Set up small groups and general experience sharing. Task: e.g. what behaviours are positive in feedback sessions and which should the mentor avoid.	METAPLAN cards, METAPLAN pinboard, OHTS, flipchart paper, etc.
Visual illustration of the group results and concluding discussion.	Groups present their results.	Various possibilities.

*For further information, this area could be studied more intensively with e.g. NLP techniques (neurolinguistic programming) or TZI. ( )*

## Worksheet 1

### Example of Structured Lesson Observation Proforma

#### 1) Teacher behaviour

(a) Language

Volume, speed, clarity.

Support by mime and gesture.

Idioms used in lesson, classroom phrases.

Teacher echo.

Mistakes in L2.

etc.

(b) Participation in talk.

(c) Tasks/explanations/examples (clear, confused, at the right time, ...).

(d) Encouragement/praise/reinforcement (question technique, emphasis, non-verbal encouragement).

(e) Correction policy (differentiated, motivating, minimal, excessive, ...).

(f) Teacher behaviour (movement, non-verbal signals, handling of the pupils, dominant, friendly, good-humoured classroom presence, etc).

(g) Flexibility, sensitivity (perception of change in situation or mood and changes in behaviour or method accordingly, etc).

#### 2) Methodology

(a) Condensing.

(b) Structuring and progression (sensible steps, choice and change of method).

(c) Aims (clear, unclear, appropriate, meaningful, ...).

(d) Handling of equipment (board writing, use of OHP, etc).

(e) Checking of results/repetition

(f) Appropriateness of social or work form for aims of lesson (teacher-pupil interaction, pair work, group work, checking by the teacher, pupil autonomy in learning).

### 3) Pupil Behaviour

(a) Activity/participation

- Speaking (repetition/reformulation/directed/free spoken production, ...).
- Writing (copying/reproducing/producing: Lexis, grammar, texts).
- Listening (teacher/tape/fellow pupils/...)
- Reading (aloud/in the group/pronunciation practice/reading comprehension /...).

(b) Attention (discipline, boredom, enthusiasm, ...).

(c) Observed motivation/observed atmosphere of lesson.

## Worksheet 2

### *Giving and Receiving Feedback*

#### *Perception of Self*

On **receiving** feedback, I felt confident/good in the following situations:

When the mentor ...

When I ...

I felt less good/unconfident in the following situations:

When the mentor ...

When I ...

I felt bad/frustrated/stuck:

When the mentor ...

When I ...

**Worksheet 3**

*Giving and Receiving Feedback*

*Perception of Self*

On **giving** feedback, I felt confident/good in the following situations:

When I ...

When the student teacher ...

I felt less good/unconfident in the following situations:

When I ...

When the student teacher ...

I felt bad/frustrated/stuck:

When I ...

When the student teacher ...

**3.**

---

**An Instrument for  
Open-ended Training**

*Françoise HARAMBOURE*



Mentors can be considered as learners when they engage in a training process. They are individuals actively involved in constructing meaning, i.e. in developing attitudes, skills and knowledge relevant to the task of educating language teachers in the particular context where they work. Raising awareness of their own beliefs about the training process, of their cultural and personal values and of their repercussions on their current practice is the first stage in this process. Thus, mentors reflect upon their own performance in the light of new ideas and make informed choices concerning the contents and the tools for teacher development. Ultimately, they develop their own training tools autonomously. In this way, the mentor is brought into central focus in the training courses.

Although mentors do not deal directly with pupils, they cannot ignore them. The teachers whom mentors train will in turn be in charge of promoting the pupils development of communicative and metacognitive strategies in order to discover how a foreign language and culture operate and how to communicate. Thus mentors must be aware of the strategies used at all levels, i.e. at the pupil's level and at the teacher's level. Consequently, the identification and analysis of the strategies as well as the development of specific training strategies are an integral part of mentors' training.

In order to reach this end, interaction with peers and instructors plays an important part. Language and communication are seen as powerful means of developing thinking and enhancing learning. Thus mentors must be given the opportunity to articulate their own views, compare their reactions and discuss their implications through collaborative activities when new information is provided. Only then will mentors be able to accommodate new ideas, appreciate the theory underlying them and understand their usefulness. If it is not the case, tensions may set up between new approaches and long-standing ones.

From this perspective an alternative to a top-down approach to training is to be considered. According to a client-centred approach promoted by Nunan, Freeman et al, syllabuses, materials and methods should be negotiated with the participants.

A tool for open-ended training, including a range of modules tutors can choose from and adapt, will encourage mentors to make their own decisions on contents, materials and procedures.

Thus, training programmes can be personally relevant to participants as they are derived from and reflect the problems they encounter in practice. They are based on the rationale that theoretical principles should be worked out by tutors and mentors and closely linked to their training experience and cultural context. Furthermore they recognise that there is not one best way of training.

The following questionnaire is a proposal of how to plan a mentor course after discussing the needs and special interests of participants.

## Questionnaire

1 – I would like to have your ideas on the 4 themes below. Please rank your choices from 1 to....

– Mediation N° \_\_\_\_\_

– Interpersonal Approach N° \_\_\_\_\_

– Accuracy work N° \_\_\_\_\_

– Intercultural experience N° \_\_\_\_\_

– Other themes... N° \_\_\_\_\_

2 – Within the theme you have selected ( N°1) I would like to know which fields you would choose to focus on in a training session. Please rank your choices from 1 to 3 or 4.

### MEDIATION

In my training course, I most want

---

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a) to make trainers/trainees familiar with the various stages of students' development and with the latest second language acquisition theories |
| <input type="checkbox"/> | b) to use the problems encountered in everyday teaching practice as a means of developing a reflective approach with trainers/trainees          |
| <input type="checkbox"/> | c) trainers/trainees to be aware of self-evaluation as a tool for taking into account their strong points and building on them.                 |

### INTERPERSONAL APPROACH

I think that

---

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a) all training session should aim at a communicative approach  |
| <input type="checkbox"/> | b) working in small groups is the best type of organization to promote interactive communication                        |
| <input type="checkbox"/> | c) what is at stake is identifying trainers/trainees' problems, meeting their real needs and demands through discussion |

## ACCURACY WORK

I believe

---

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a) accuracy work is an integral part of a trainer's role  |
| <input type="checkbox"/> | b) trainers must provide trainees with criteria on who corrects, when and what to correct       |
| <input type="checkbox"/> | c) the aim of accuracy work is promoting and facilitating communication in the foreign language |
| <input type="checkbox"/> | d) only errors hindering communication should be corrected                                      |

## INTERCULTURAL EXPERIENCE

In my opinion

---

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a) getting to know the foreign culture is essential  |
| <input type="checkbox"/> | b) getting to know another culture implies making the students aware of their own culture and values |
| <input type="checkbox"/> | c) cross-cultural comparisons provide topics for discussion in the L2                                |
| <input type="checkbox"/> | d) among many topics youth culture is a very important one   |



**4.**

---

## **Guidelines for a Mentor Training Session**

*Mario Bruno CASIDDU*



The training sessions outlined below is addressed to prospective teacher trainers. It wants to deal with a well-defined teaching and learning task, that of Satellite TV viewing.

The session has manifold goals, among which:

- a. to give a demonstration of how academic knowledge on a topic should be “rewritten” in a pedagogical format for a training session
- b. to have teachers experiment on themselves the learning problems raised by the task
- c. to raise the trainees’ awareness about the different stages of the TV information processing (in terms of input processing and elaboration, rehearsal and memorisation) and of the learning strategies that one has to resort to in order to carry out the different tasks successfully.
- d. to apply the pedagogical knowledge so far developed to create an original Satellite TV learning unit based on both the theoretical and pedagogical knowledge acquired in the teacher training sessions

The whole activities could require from 9 to 6 hours, depending on the teachers’ needs. The ideal number of trainees should be in the range of twenty, working with one teacher, though additional tutoring might be necessary in certain phases (for instance, when the trainees are invited to create their own TV clip and to write the lay-out of the lesson.)

The whole activity could be usefully integrated by the video, realised specifically for the project, containing both a short academic presentation and a demo-lesson held in Italy in a 12th grade High School.

The success of the seminar will heavily depend on the technological equipment at hand; the participants should be able to use an overhead-projector, a Satellite TV broadcast system, a video-recorder and, if possible an integrated TV-computer interface to digitalise, record and manipulate the video material.

**Structure of a teacher trainers' session:**

	<b>TEACHER TRAINER</b>	<b>TRAINEES</b>
<i>step 1</i>	getting started  elicitation of opinions and attitudes self-evaluation	Discussion groups  individual response problems\choices
<i>step 2</i>	Teachers' view on the use of video	work with peers to obtain feedback  identify classes\types make inferences
<i>step 3</i>	advantages and disadvantages of viewing video	individual\group discussion
<i>step 4</i>	modalities, goals, function of video off-line line viewing guided viewing structured viewing autonomous viewing	individual\ focussing on a problem making notes, grids
<i>step 5</i>	worksheet on guided viewing video students' notes	reading making predictions\ viewing analysis comments\discussion
<i>step 6</i>	worksheets of videolesson plan	reading viewing\evaluating discussion in small groups
<i>step 7</i>	tasks and learning strategies	reading\ focussing a problem matching

\*\*\*\*\*

A good starting point to present the theme of the seminar would be that of showing a piece of a programme and ask teacher trainers to self evaluate their level of comprehension and to reflect on the factors affecting the quality of processing of a TV text:

**Phase I:**

*Elicitation of opinions and attitudes*

**a. How well did you understand this satellite TV programme?**

	100%
	80%
	70%
	less

**b. What can affect the level of comprehension?**

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> length           | <input type="checkbox"/> speed                  | <input type="checkbox"/> type of programme |
| <input type="checkbox"/> language variety | <input type="checkbox"/> familiarity with topic | <input type="checkbox"/> interest          |

**Do you know why? Grade the above features in a scale from 1 to 6, 6 for the most relevant, 1 for the less relevant.**

**c. Do you think it is possible, at least to a certain extent, to predict the language features of a TV programme in terms of lexis and functions?**

**d. What is the best match of programmes and items? Could you also provide possible content items related to certain programmes?**

- A. Documentary
- B. News
- C. Commercials
- D. Weather Forecast

<i>language functions</i>	<i>language item</i>	<i>content items?</i>
persuade	adjectives	
criticize	present progressive	
narrate	imperative	
inform	conditional	
reassure	numbers	
entertain	progressive	
describe	catchwords	

---

## Phase II

- a. Read the following statements provided by teachers about the use of TV in the classroom. What can you guess about the beliefs and teaching styles of these teachers?

### Teachers' view on the use of Video

Teacher A

Yes, sometimes I show an English film, in general a movie version of a novel or a play I have done in the syllabus. But it takes a long time.

Well, I introduce the film; I stop the video three or four times and ask questions to check comprehension or to explain something.

Teacher B

Students like it, but they don't understand much, I'm afraid. It's an effective content input, but, as for language, I don't think they learn much.

Teacher C

Very rarely. It's a waste of time. There is too much input. They speak too fast. Sometimes I have problems with comprehension myself. How could I help them in that case?

Teacher D

I show the video, then I press *pause* to select a frame and ask students to describe what they see.

Teacher E

I tried using the TV. It's too annoying to use in the classroom. Preparation (moving to another room, setting the equipment ready, etc.) takes a lot of time.

Teacher F

I rarely use video. It needs a lot of background preparation. When I find an interesting topic/fact in the newspapers I try and find also a TV programme concerning the same event. I show the recorded programmes after reading the newspaper cutting.

- b. Which are the pros and cons of viewing TV programmes as a teaching/learning tool?

PROS

CONS

---

**When you watch a recorded TV text, you can use different viewing techniques and carry out different tasks.**

1. You can switch off the sound.

Goal: *Have students focus on the images.*

Task 1: *Watch these scenes and try to guess what X is saying to Y.*

Task 2: *Write a short script for these scenes.*

2. You can pause the tape and show a still frame.

Goal: \_\_\_\_\_

Task: \_\_\_\_\_

3. You can cover the screen and leave the sound on.

Goal: \_\_\_\_\_

Task: \_\_\_\_\_

4. You can play a sequence pressing the fast forward control.

Goal: \_\_\_\_\_

Task: \_\_\_\_\_

5. You can mask part of the screen (about one half) with adhesive paper.

Goal: \_\_\_\_\_

Task: \_\_\_\_\_

6. Split the group in two: one half leaves the room, the rest watch the programme.

Goal \_\_\_\_\_

Activity \_\_\_\_\_

d. What tasks would you carry out with TV viewing?

**Main Viewing Tasks**

Watch and respond  
 watch and answer  
 watch and compare  
 watch and predict  
 watch and retell

Watch and discuss  
 watch and evaluate  
 watch and analyse  
 watch and critique

**Different modalities of exploitation**

Discuss the following three modalities of TV viewing in terms of

- a. level of difficulty for learners
- b. learner's autonomy
- c. adaptability to language syllabus
- d. language practice
- e. skill development

1. Off-air viewing of Stallite programmes
2. Recorded viewing of Satellite TV programmes in the classroom  
 (guided and structured viewing)
3. Recorded viewing of Satellite programmes at home  
 (autonomous viewing)

	difficulty	autonomy	adaptability	practice	Skill development
Off-air					
Recorded guided					
Recorded structured					
Recorded autonomous					

## Phase III

### 1.a. What are the main stages in the process of comprehension?

How can you enhance comprehension and retention of a TV text?

*Discuss in pairs and work out an activity aimed at either goals*

### b. You want to show your students a TV commercial. Lay out the different stages, viewing techniques and tasks. Prepare a grid which can facilitate comprehension

2. You want to facilitate your students' final comprehension of a short programme (let's say 5 to 10 minutes), interfering as little as possible with your prompting.

- What strategies should they activate?
- Identify some important stages in the learning process
- Prepare a sort of guideline with the different stages and the related instructions

3. View this short TV news item. State the goals, the skills, the processing stages and the kind of pedagogical manipulation you would choose to make the most of it.



## 5.

# Instruments for Evaluation of Mentor and Trainee Practice

*Torbjörn LINDQVIST*



Foreign language teachers for the compulsory years of education (up to year 9) are trained over four and a half years of higher education. During this period the trainees work in a number of schools with a number of mentors, whose responsibility it is to promote the training of the trainee, in partnership with the higher education tutors.

The attached assessment grids, one for the trainee and a parallel one for the mentor, focus on the trainee's acquisition of broad pedagogic skills and attitudes. (Clearly the precise questions used in any specific situation can be infinitely varied.) The grids are filled in at the end of each block of experience by the trainee and the mentor separately and afterwards reflected on and discussed.

Targets for future development can be set. When gathered together over the whole period of training, the grids form a valuable record of the trainee's development of professional competence.

It is suggested here that the series of completed grids provides also a valuable insight into the nature and quality of the training process carried out by the mentors. Each mentor has a series of grids relating to individual trainees capable of yielding information about the mentor's development in the role. This development can be focussed on in group and individual sessions organised by their trainers, the higher education tutors. Just as mentors and trainees together analyse the trainee's progress, so tutors and mentors can analyse mentors' developing understanding and skills in the role of mentor.

Mentor's reflection upon the practice of the initial trainee

---

Name of trainee \_\_\_\_\_ Group/Term \_\_\_\_\_

Name of  
mentor: \_\_\_\_\_

Name of practice  
school: \_\_\_\_\_

Practice period  
number: \_\_\_\_\_

1. Ability as a leader
2. Contact with group and individuals
- 3a. Ability to plan, carry out and evaluate lessons
- 3b. Ability to make use of pupils' thoughts and conceptions
4. Handling unpredictable situations and bringing new ideas
5. Ability of cooperation with peers
6. Mentor's feedback
7. Other remarks

---

Date \_\_\_\_\_ Mentor's signature \_\_\_\_\_ Student's signature \_\_\_\_\_

Trainee's reflection upon the practice of the mentor

---

Name of trainee

Group/Term

Name of

mentor: \_\_\_\_\_

Name of practice

school: \_\_\_\_\_

Practice period

number: \_\_\_\_\_

1. Ability as a leader
2. Contact with group and individuals
- 3a. Ability to plan, carry out and evaluate lessons
- 3b. Ability to make use of pupils' thoughts and conceptions
4. Handling unpredictable situations and bringing new ideas
5. Ability of cooperation with peers
6. Mentor's feedback
7. Other remarks

---

Date

Mentor's signature

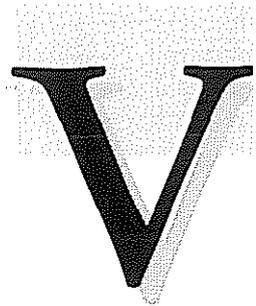
Student's signature



Plan d'Études d'un  
Cours de Formation pour Tuteurs

/  
Syllabus of a Course  
in Mentor Training

*Fátima BRAGA*  
*Fernanda Irene FONSECA*





*«Il n'y a pas de vent favorable pour qui ne connaît pas son port»*

*(Sénèque)*

## 1. Introduction

L'élaboration de ce **Plan d'Études** constitue une des tâches que nous nous sommes proposés dans le cadre des objectifs du Projet «Formation de Formateurs». Il a été pensé comme l'aboutissement et la synthèse des différents domaines de recherche-action développés au cours du Projet et apparaît donc, dans la structure de ce livre, comme un corollaire de tous les articles antérieurs, dont il est inséparable.

Pourquoi mettre en place un plan d'études de ce type? Nous sommes conscients que la formation d'un formateur relève en large mesure de l'auto-formation et se fonde sur un *continuum* dont le penchant le plus valorisé est le 'savoir devenir'. Pourtant, il nous semble que le travail effectué au long de notre Projet a très nettement montré les avantages d'introduire ponctuellement dans ce processus d'auto-formation continue une offre de formation institutionnelle qui puisse répondre aux besoins et attentes des tuteurs et, par ailleurs, d'aider à renforcer les liens entre les institutions chargées de la formation de professeurs et les professionnels qui, dans les écoles, collaborent de façon décisive à cette formation.

Nous avons déjà mis en place, comme activités de ce Projet, des séances de formation qui ont été conçues et réalisées comme expériences pilotes qui, bien que limités et de courte durée, nous ont quand même aidés à envisager les possibilités d'application sur le terrain de ce Cours de Formation de Tuteurs.

Le Plan d'Études présenté ici ne propose que des lignes de force et des thèmes majeurs, qui seront mis en pratique dans chaque institution partenaire avec les adaptations nécessaires pour que ce Cours puisse répondre non seulement aux besoins actuels de chaque système national de formation mais aussi aux défis de l'avenir.

## 2. Objectifs

En conformité avec le Profil du Tuteur proposé, les principes défendus et les démarches suggérées dans d'autres textes inclus dans ce livre, l'objectif de ce Cours est celui de former des **tuteurs** qui soient des professionnels auto-réflexifs, compétents du point de vue technique et analytique, ayant des principes éthiques et déontologiques et qui soient capables de développer ces mêmes caractéristiques chez les enseignants débutants avec lesquels ils travaillent.

Le tableau qui suit résume **les objectifs, les composantes et les domaines de formation** que nous préconisons et que nous estimons nécessaires dans la formation du tuteur, en tant que spécialisation pour la tâche spécifique de formation qu'il doit jouer dans le contexte éducatif:

OBJECTIFS (d'après Zeichner & Liston, 1985)	COMPOSANTES DE FORMATION (d'après Shulman, 1987 et Calderhead, 1988)	DOMAINES DE FORMATION
Être techniquement compétents dans l'enseignement et dans la gestion des cours	Connaissance des contenus, des méthodes et des supports	Sciences de spécialité et Didactiques spécifiques
Être analytique dans ses pratiques	Connaissance du <i>curriculum</i> , des finalités et des valeurs éducatives Connaissance des techniques de formation	Théories de la communication et de l'information  Développement curriculaire
Être conscient que l'enseignement est une activité comportant des conséquences éthiques et morales	Connaissance de soi      Déontologie professionnelle	Psychologie du développement      Philosophie de l'éducation /Sociologie de l'éducation
Être sensibles aux besoins des apprenants	Connaissance des apprenants et du contexte éducatif	Sociologie de l'éducation Psychologie de l'apprentissage

En effet, le formateur se forme à différents niveaux, directement impliqués dans son travail spécifique, qui comprend trois dimensions fondamentales: **l'observation, l'analyse et l'aide**:

## DIMENSIONS DE FORMATION

## NIVEAUX DE FORMATION

### OBSERVATION

- TECHNIQUES D'OBSERVATION
  - ⇒ TYPES
  - ⇒ CRITÈRES
  - ⇒ IDENTIFICATION DE BESOINS

- FORMATION SPÉCIFIQUE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

### SCIENCES DE SPÉCIALITÉ

- ⇒ LANGUE ET CULTURE

### ANALYSE

- ⇒ LINGUISTIQUE

- ⇒ LITTÉRATURE

### DIDACTIQUES SPÉCIFIQUES

- SCIENCES DE L'ÉDUCATION
  - ⇒ SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION
  - ⇒ PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION
  - ⇒ DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRE
  - ⇒ PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

- THÉORIES DE LA COMMUNICATION ET DE L'INFORMATION

- TECHNIQUES DE FORMATION

- ⇒ ÉDUCATION À L'AUTONOMIE

- ⇒ TRAVAIL EN PROJET

### AIDE

- ⇒ DYNAMIQUE DE GROUPE

- ⇒ RECHERCHE-ACTION

- ⇒ ÉVALUATION

Nous estimons, en conséquence, qu'un **Cours de Formation de Tuteurs de Professeurs de LVE** devra inclure des modules de formation générale de base — ceux qui concernent les techniques d'observation, les sciences de l'éducation, les techniques de formation et la recherche-action — et des modules spécifiques, qui concernent les sciences de spécialité et la didactique spécifique.

La longueur du cours a été déterminée en accord avec les dispositions légales qui existent au Portugal pour les Cours de Spécialisation assurés dans les universités: 250 heures de formation réparties en différents domaines (formation en sciences de l'éducation, formation spécifique et élaboration d'un travail de projet).

De cet ensemble de 250 heures, nous proposons de consacrer 60% – 150 heures – à la «formation spécifique» les divisant entre les deux domaines qui touchent plus directement la fonction du **tuteur** de professeurs de LVE, à savoir: la **didactique spécifique** (y compris la formation dans la langue enseignée et dans les sciences de spécialité) et **les techniques de formation et d'observation**. On attribuera 50 heures à des contributions des différentes **sciences de l'éducation** et on réservera 50 heures au travail sur un **projet de recherche-action** et l'éventuelle rédaction d'un *mémoire*.

L'assiduité à ce Cours de Spécialisation et sa validation permettront au professeur d'obtenir un certificat qui constituera une qualification spécifique à la fonction de **tuteur**.

### 3. Méthodologie

La mise en place du **Plan d'Études** schématisé ci-dessous s'appuiera sur les règles établies par Zeichner et Liston (1993):

- i) cohérence entre ce qu'on fait et ce qu'on dit de faire;
- ii) relation entre la recherche, l'action et la réflexion (basée sur le développement des capacités d'observation);
- iii) coopération

La **méthodologie** suivie sera fondamentalement celle du travail de projet: ouverte, en devenir permanent, centrée sur les problèmes de ceux qui interviennent, fondée sur la responsabilité de l'individu, dirigée vers l'appropriation de connaissances, chargée d'une dimension stratégique qui puisse inviter à l'action.

Les stratégies de formation que nous préconisons sont les suivantes:

- i) pratique réflexive;
- ii) discussion sur les représentations et les données d'observation;
- iii) méta-cognition;
- iv) écriture;
- v) vidéo-formation.

Les résultats de ce type de formation s'exerceront à différents niveaux de développement — **social, professionnel, technique et personnel** (Bell & Gilbert, 1996) — et toucheront différents degrés d'accomplissement:

### ENVIE DE CHANGER

1. Accepter que l'isolement soit un problème

1. Essayer de nouvelles activités, en groupe

1. Accepter un aspect de la pratique comme problématique

### RECONSTRUCTION

2. Valoriser le travail coopératif

2. Développer et pratiquer les idées

2. Accepter les limitations

### AUTO-RÉALISATION TRANSFORMATRICE

3. Commencer un travail dont les aspects affectifs constituent le support

3. Initier d'autres activités

3. Se sentir réalisé / conscient / «empowered»

Le **tuteur** qui parcourt ce chemin développera de nouvelles croyances qui lui donneront le pouvoir de prendre des décisions. Il comprendra de plus en plus profondément le rôle social et politique qu'il doit jouer dans le système éducatif et il aura les conditions de développer ce même **savoir devenir** chez les stagiaires avec lesquels il travaille.

#### 4. Plan d'Études

NIVEAUX DE FORMATION	DOMAINES DE FORMATION	CONTENUS	TEMPS
Formation en sciences de l'éducation	Psychologie du développement et de l'apprentissage  Sociologie de l'éducation  Philosophie de l'éducation	<b>1. Le tuteur, professionnel en développement</b> 1.1. La personne morale 1.2. Le professionnalisme enseignant 1.3. Les cycles de vie professionnelle 1.4. La relation: stratégies de «sédution»	20% = 50 heures
Formation spécifique: enseignement de LVE	Sciences du langage  Didactique spécifique  Théories de la communication et de l'information  Analyse des discours	<b>2. Le tuteur didacticien de langue étrangère</b> 2.1. L'intégration des différentes compétences en langue étrangère (lecture, écriture, interaction, grammaire et évaluation) 2.2. La lecture et l'écriture en tant que projets 2.3. Les technologies de la communication au service de l'intervention pédagogique: 2.3.1. Du texte à l'hypertexte	30% = 75 heures
Formation spécifique:  Techniques de formation  Techniques d'observation	Méthodologie de la formation    Développement curriculaire	<b>3. Le tuteur, formateur de professeurs</b> 3.1. <i>Phase pré-active:</i> 3.1.1. La planification 3.1.2. Paradigmes, critères, modèles et dimensions de formation 3.1.3. Modèles de développement curriculaire 3.2. <i>Phase active:</i> 3.2.1. La gestion de la classe 3.2.2. Les techniques d'observation 3.3. <i>Phase post-active:</i> 3.3.1. Feed-back et évaluation	30% = 75 heures
Recherche-action	Méthodologie de la recherche scientifique	<b>4. Le tuteur chercheur dans l'action</b> 4.1. La recherche-action dans la formation d'enseignants 4.2. Méthodes de recherche 4.3. Travail pratique: 4.3.1. Élaboration d'un instrument de recherche 4.3.2. Application 4.3.3. Analyse des données 4.3.4. Rédaction des données	20% = 50 heures

## Références bibliographiques:

- BELL, B. & GILBERT, J. (1996). *Teacher Development: a Model from Science Education*. London & Washington, D.C.: Falmer Press.
- CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores». In Villar Angulo, L.M. (1988) (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Ed. Marfil.
- PERRENOUD, Ph. (1996). «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants: analyse des pratiques et prise de conscience». In Perrenoud, Ph. et al. (Eds.). *Former des Enseignants Professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruxelles: De Boeck Université.
- SCHON, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SHULMAN, L. (1987). «Knowledge on Teaching: foundations of the new reform». *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- ZEICHNER, K.M. & LISTON, D. (1985). «Varieties of Discourse in Supervisory Conferences». *Teaching and Teacher Education*, 1 (2), 155-174.
- ZEICHNER, K.M. & LISTON, D.P. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.





