

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 1985-93 – FORMATION EN SERVICE	1971 – FACULTÉ DES SCIENCES DE PORTO, LISBONNE ET COIMBRA 1988 – FACULTÉ DES LETTRES DE LISBONNE, PORTO ET COIMBRA, FACULTÉ DE SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES DE L'UNIVERSITÉ NOUVELLE DE LISBONNE	1973 BACCALAURÉAT 1978 LICENCE UNIVERSITÉS DE AVEIRO ET MINHO
4 / 5 ANS DE FORMATION DE SPÉCIALITÉ	4 ANS DE FORMATION DE SPÉCIALITÉ + 1 / 2 ANS DE FORMATION PÉDAGOGIQUE (AVEC OU SANS PRATIQUE)	1 ^{ère} – 3 ^{ème} ANNÉES – FORMATION DE SPÉCIALITÉ + 4 ^{ème} ANNÉE – SCIENCES DE L'ÉDUCATION + 5 ^{ème} ANNÉE – STAGE PÉDAGOGIQUE	1 ^{ère} – 4 ^{ème} ANNÉES – FORMATION DE SPÉCIALITÉ ET FORMATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION + 5 ^{ème} 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 ^{er} ET 2 ^{ème} CYCLES	3 ^{ème} 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 renouveau 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 continuelle 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 DES 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'imité, 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 «d'entre-deois» («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

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

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	ACTION
Composante d'investigation	Sollicité par les problèmes de la pratique	RECHERCHE / ACTION
Séminaires	Identification de problèmes de recherche; Réalisés à la faculté	REFLEXION / ACTION
Composante écrite	Journal de bord commenté par le tuteur	CROYANCES
Composante de supervision	Réunions avec le tuteur avant et après l'observation	RECHERCHE / ACTION / REFLEXION

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. (1TM 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.

