

La profession tuteur: une formation à la réflexivité par le dialogue.

Hiam Daou^()*

Résumé

Cette recherche qualitative porte sur l'analyse des besoins des tuteurs de la Faculté de Pédagogie en matière de la formation à la réflexivité par le dialogue. Elle essaie de démontrer que ces deux compétences sous-tendent les autres gestes professionnels. La méthode employée est celle de l'analyse des discours enregistrés lors des séances d'évaluation des prestations des stagiaires. Cette analyse se fait conformément à un cadre théorique qui s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste concernant la construction du savoir. L'étude a abouti à la catégorisation des besoins des tuteurs choisis. Les résultats obtenus confirment le besoin à une formation concernant les deux domaines traités.

Mots-clés:

Socio-constructivisme - analyse des besoins - conceptualisation - réflexivité - dialogisme - expérience de terrain - geste professionnel - verbalisation - médiation - transfert des apprentissages.

La profession tuteur: une formation à la réflexivité par le dialogue.

«Former, c'est participer à la création des conditions d'une émergence autonome du sens, des sens». (Alin, 2010, p.136).

Le stage pratique constitue un moment crucial dans la construction des compétences professionnelles du futur enseignant. Il nécessite l'accompagnement d'un expert pour faire acquérir au stagiaire, à travers l'expérience du terrain, le sens de sa pratique et par conséquent, à l'aider à mieux se représenter son métier. Dans ce cadre, la Faculté de Pédagogie engage des «tuteurs» à qui elle confie ce rôle d'accompagnement. Ces tuteurs sont choisis parmi des

(*) Faculté de Pédagogie, Mars - 2014.

enseignants réussis dans leur profession et qui ont une expérience suffisamment longue (qui dépasse cinq années).

Dans cet article, nous nous demandons sur le rôle des tuteurs dans la formation des futurs enseignants et ce dans une perspective déterminée, celle de la formation des stagiaires à la réflexivité par le dialogue, deux compétences qui, pour nous, constituent un tronc commun aux autres.

Notre problématique est la suivante: si le tuteur a acquis de l'expertise dans son métier d'origine, celui d'enseignant, cela est-il suffisant pour lui faire acquérir un autre métier, celui de tuteur?

A partir de cette problématique, nous nous posons les questions suivantes: Comment le tuteur pratique-t-il le transfert de son expérience à un novice? Quel est le rôle du dialogue dans la construction des compétences professionnelles d'enseignant? Ce dialogue, incite-t-il le stagiaire à réfléchir sur sa pratique et à forger chez lui un véritable développement qui s'appuie sur l'auto-évaluation et qui aboutit à l'autonomie?

Nous savons que beaucoup d'étudiants arrivent aujourd'hui aux études supérieures sans «maîtriser» certaines connaissances de base tels que communiquer avec précision, organiser son travail, analyser un fait, même dans ses aspects les plus explicites. Il s'avère donc nécessaire de les «prendre en main» (Alin, 2010) surtout en ce qui concerne leur professionnalisation à un métier comme celui de l'enseignement se reposant sur la communication verbale en premier lieu et sur l'analyse de toute situation professionnelle vécue pour y trouver les solutions convenables.

Nous faisons l'hypothèse que l'enjeu du métier de tuteur réside, non dans la transmission des savoirs et des savoir-faire sur le métier d'enseignant mais plutôt dans le mode de transmission se basant sur comment faire réfléchir le stagiaire sur sa propre pratique d'un côté, et de l'autre, sur comment soutenir et faire soutenir cette réflexion par le dialogue. Ces deux compétences sous-tendent, pour nous, les autres. Il ne suffit donc pas d'être enseignant réussi, expérimenté pour pratiquer le tutorat, c'est un métier qui a besoin d'une formation particulière.

Dans cette recherche, nous allons, dans un premier temps, tracer le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons pour aborder notre point de vue. Dans un deuxième temps, nous allons analyser des discours de tuteurs, discours que

nous avons, nous-même, enregistrés lors des séances d'analyse des pratiques des stagiaires effectuées dans les locaux de la Faculté de Pédagogie.

Cette recherche vise à mettre à jour les besoins des tuteurs de la Faculté de Pédagogie dans les deux domaines traités et ce pour améliorer leurs performances. Elle vise aussi à réfléchir et à faire réfléchir sur ce métier. Les conditions actuelles révèlent un manque essentiel dans la formation des tuteurs experts au niveau des institutions universitaires au Liban, c'est pourquoi nous projetons, dans la mesure du possible, travailler à développer les compétences de ceux qui participent à la formation de nos étudiants.

Première partie: Le cadre théorique

La notion d'expertise a envahi le monde professionnel, et entre autres le monde de l'éducation et surtout celui de l'ingénierie de la formation. Dans les racines latines de la langue française, *«l'adjectif expertus-Le substantif n'existait évidemment pas en latin- adopte deux sens: le premier renvoie à celui qui a essayé, qui sait par l'expérience, le second à celui qui a fait ses preuves grâce à l'expérience»* (Lenoir, 2004, p.17). Ainsi l'expérience semble à la base de toute expertise et le savoir acquis de l'expert est un savoir expérientiel, pratique, un savoir de terrain. Dans cette acception du terme, les savoirs théoriques semblent relégués au second plan ou même en rupture avec les savoirs de l'action. Or, interpeler des savoirs conceptuels, fabriquer des savoirs conceptuels ne semblent-ils pas nécessaires dans un monde en perpétuel développement? Qu'en est-il de la question dans notre contexte, à savoir, celui du tuteur expert qui est censé former des enseignants experts? Comment ce dernier se représente-t-il son métier? Comment transfère-t-il son savoir expérientiel dans le domaine de l'enseignement au domaine de l'accompagnement professionnel? Se construit-il des savoirs expérientiels dans son nouveau domaine de tuteur? S'il est censé développer la réflexion sur l'action chez le futur enseignant, réfléchit-il sur son expérience de tuteur pour se fabriquer des connaissances pratiques? N'a-t-il pas besoin de connaissances théoriques sur son nouveau métier qui devraient soutenir ses interventions? Quels sont les compétences qu'il développe chez le stagiaire? Comment procède-t-il?

Ce qui précède met l'accent sur le besoin de professionnaliser le tuteur. Le gros titre de cette professionnalisation est: comment faire vivre l'expérience de stage, et il en découle deux compétences essentielles:

- 1- Faire réfléchir le stagiaire sur sa propre action de terrain pour transformer l'expérience vécue en concepts.
- 2- Soutenir et faire soutenir cette réflexion par le langage dialogique.

1. La réflexivité

1.1 La réflexivité comme attitude métacognitive

L'analyse des pratiques est une démarche de formation qui cherche à expliquer l'action, à la clarifier pour en tirer profit. Cette démarche est nécessaire dans toute formation professionnelle qu'elle soit effectuée par le praticien lui-même et/ou par des pairs et des experts. Elle peut revêtir plusieurs formes ouvrant sur un large éventail de pratiques. En ce qui concerne notre point de vue, nous allons attirer l'attention sur le rôle du tuteur dans la formation du stagiaire à la réflexion sur sa propre expérience.

«exposer le futur maître à une conception socioconstructiviste de la connaissance permet de le sensibiliser à la prise de conscience et au contrôle des processus mentaux qui interviennent dans la construction et la socio-construction de ses savoirs. Il est ainsi encouragé à l'engagement dans des activités introspectives sur des mécanismes internes complexes et à la distanciation par rapport à ses connaissances et à son fonctionnement cognitif, ce qui peut l'aider à développer une autonomie cognitive nécessaire au développement de ses compétences» (Portelance, 2008, p.24)

Apprendre à se distancier par rapport à sa propre expérience ne va pas de soi, se décentrer par rapport à sa propre pratique est un apprentissage qu'il convient d'installer chez les stagiaires. Pour Vygotsky, aucun développement des capacités cognitives de l'individu ne se produit sans prise de conscience qui déclenche tout apprentissage et qui le rend transférable à d'autres situations en ce sens qu'il devient intentionnel donc autonome. (Vygotsky, 1997). Notre formation vise la construction d'un enseignant autonome qui soit capable de traiter toutes les situations que lui impose son métier. Une formation à la réflexion s'avère donc essentielle. Dans le cadre du socio-constructivisme, les processus mentaux d'analyse, de distanciation, de regard critique et beaucoup d'autres ont besoin d'un médiateur pour qu'ils deviennent conscients, c'est pourquoi nous nous interrogeons sur le rôle du tuteur dans ce cadre. Ces processus, une fois acquis, développent une attitude métacognitive qui assure

l'auto-évaluation, l'auto-régulation et l'auto-gestion des apprentissages non limités au stage de formation mais aussi durables et continuels. Il est important de noter que *«l'autorégulation de l'apprentissage implique plus que des connaissances métacognitives et des habiletés cognitives, elle implique aussi une régulation des autres sources d'influence interne, comme la fatigue ou les réactions émotives»*. (Ledoux et Ledoux, 2007, p.169) Le métier d'enseignant présente sans doute une haute teneur d'émotivité et de fatigue qu'il convient d'apprendre à maîtriser.

«L'analyse de pratique est une démarche de formation qui s'inscrit dans un contexte de mentalisation du travail ouvert par l'anthropologie du travail, les psychologies modernes et les travaux de D. Schön sur le praticien réflexif». (Gomez, 2004, p.107)

Pour nous, La mentalisation du travail ne réside pas en une application étroite des savoirs théoriques pré-acquis dans une situation de terrain, mais plutôt en une analyse des pratiques, une analyse de l'action, in et post action, qui vise à donner du sens au geste professionnel momentané, à mieux comprendre ce geste pour le transformer en un savoir expérientiel rattaché à un cadre théorique plus vaste.

Ce qui précède montre bien que la métacognition rend l'apprenant-stagiaire acteur de son apprentissage plutôt qu'un récepteur passif des remarques qu'on lui fait.

1.2 La réflexivité comme attribution du sens au geste professionnel

Une analyse des pratiques c'est *«construire la signification et le sens de ces pratiques, par le simple fait que les sujets des pratiques analysées sont des sujets de langage»* (Alin, 2010, p. 42).

L'apprenant stagiaire a sa propre représentation du sens du geste professionnel qu'il accomplit sur le terrain. De même, il a ses propres représentations des connaissances théoriques qu'on lui a fournies dans l'institution. Ces représentations ne sont nécessairement pas celles de l'expert, c'est pourquoi la co-analyse de l'action contribue à lui construire du sens et ce dans un contexte précis, à un moment précis et dans un déroulement spécifique. *«L'ancrage sur un observable réfléchi favorise le changement du cadre interprétatif et participe à la construction identitaire»*. (Beckers, 2007, p.286) Délibérer sur le sens est une condition nécessaire pour changer les représentations premières et

cela ne peut se faire qu'à partir d'une réflexion sous-tendue par un dialogue où l'expert joue un rôle primordial dans son établissement, son déroulement et son aboutissement.

Il est curieux de savoir comment les tuteurs travaillent sur le changement des représentations des stagiaires sur leurs gestes professionnels et sur leurs connaissances théoriques à partir de leur propre expérience.

*«La transformation de l'expérience dans une visée autoformatrice me semble une question d'actualité dans une **société de l'information** où l'information est extérieure au sujet, d'ordre social et facilement transmissible (...) La question n'est pas seulement d'ouvrir l'accès aux informations ce que font différents médias, mais de retrouver l'expérience concrète, corporelle existentielle pour produire du sens et éviter de se perdre dans les représentations médiatiques».* (Courtois, 2006, p. 101)

Mettre l'accent sur le sens de l'information, mais aussi de l'action dans un contexte particulier et pour un objectif déterminé s'avère nécessaire dans une société où l'information est facilement accessible. Dans cette perspective, *«l'action est au service de la réflexion et (...) la réflexion est au service de l'action. Ce cheminement réflexif ne peut se faire sans accompagnement».* (Ledoux, 2007, p. 445).

Donc, dans cette perspective, ce qui fait l'enjeu principal de la formation est l'articulation de l'expérience vécue sur les connaissances théoriques; une gageure qui relève principalement de l'action du tuteur.

1.3 La réflexivité comme conceptualisation des gestes quotidiens de l'action professionnelle

Si l'expérience du stagiaire constitue un cas particulier, comment la transformer en connaissance scientifique, en concept scientifique? S'il s'agit d'un moment précaire de l'apprentissage qu'est-ce qui contribue à le transformer en connaissances généralisables? Si le stagiaire ne conçoit que la précarité de son action, s'il est incapable de se projeter dans un contexte professionnel plus large que le moment vécu, comment travailler sur le transfert de son expérience dans d'autres situations?

Pour Vygotsky, tout concept se construit par un mouvement de généralisation (Vygotsky, 1997, p. 381), il s'appuie notamment sur des mécanismes de prise de conscience. Et pour Barth, la conceptualisation s'effectue par un

mouvement d'abstraction des cas particuliers (Barth,1993). Cette chercheuse souligne le caractère contextuel du savoir dans les premiers moments de l'apprentissage *«le savoir est confondu avec son contexte»* (1993, p. 62). Tardif, de son côté, insiste sur *«l'antériorité de la particularisation sur la généralisation»* comme condition première au transfert des apprentissages. (Tardif, 1999, p.33).

Dans notre situation de formation où la conceptualisation doit se faire à partir de l'expérience, deux questions essentielles se posent: Comment travailler sur la particularisation d'un apprentissage et comment, à travers cette particularisation, le faire conceptualiser? Ces deux questions devraient soutenir tout travail de formation professionnelle des stagiaires mais aussi des tuteurs.

Selon (Samurçay et Pastré, 1998, P123), *«L'évocation de l'action n'est pas le plus difficile pour le sujet, l'est bien davantage sa description conceptuelle»*. Nous voyons que ces deux chercheurs rejoignent dans leur réflexion, Vygotsky, Barth et Tardif en ce qui concerne les deux notions, celle de la généralisation et celle de l'abstraction. Notre tuteur, est-il conscient de son rôle dans ce genre particulier de conceptualisation où il s'agit d'articuler une situation particulière à une classe de situations?

Nous sommes consciente que l'évocation de l'action et la description conceptuelle relèvent aussi du langage, notion que nous traiterons plus loin dans cette recherche.

Dans la même optique, Samurçay et Pastré (1998, PP.124-125) pensent que *«certains savent transformer leurs expériences en compétence en tirant parti de leurs erreurs et de leurs réussites, alors que pour d'autres, les situations particulières restent de l'ordre des épisodes vécus sans être articulées aux invariants déjà construits.. Cela signifie que l'expérience ne se construit pas seulement par l'exercice de l'activité, mais également par la capacité du sujet à revenir sur son action pour l'analyser et pour la reconstruire à un autre niveau»*. Cet autre niveau est celui de l'abstraction, de la conceptualisation scientifique. Vygotsky oppose le «concept quotidien», collé au concret, au «concept scientifique» basé sur la généralisation, l'abstraction et la prise de conscience.

Il en résulte que la formation à la réflexion constitue un passage obligé à la conceptualisation de l'action où l'apprenant stagiaire, pense autrement son expérience, la décontextualise et la réélabore de façon abstraite. Cette réélaboration, et toujours dans une perspective socioconstructiviste, a besoin d'être médiatisée par un expert mais aussi par le langage.

1.4 La réflexivité comme appropriation des concepts théoriques

Dans la même perspective de conceptualisation, ne s'agit-il pas, à travers la réflexion sur les gestes professionnels concrets de faire conceptualiser une connaissance théorique (déclarative, selon Tardif)? L'appel aux théories pour expliquer et faire comprendre un geste professionnel, ne constitue-t-il pas une autre voie à la conceptualisation? Il est évident que ce va-et-vient entre théorie et pratique offre un éclairage qui opère dans les deux sens pour construire la signification de l'action et celle du concept en même temps.

«Les savoir-faire professionnels se manifestent d'abord dans l'action (...). Mais pour les transmettre, il devient important de les formaliser (...).» (Barth, 1993, p.63).

Formaliser un savoir c'est l'exprimer en langage scientifique précis, c'est l'institutionnaliser. Ce savoir institutionnalisé, déjà établi intervient comme socle qui soutient la réflexion, la discussion et qui constitue l'arrière plan de toute intervention du tuteur. Auprès du stagiaire, ce savoir n'est pas encore institutionnalisé parce qu'il est encore en construction. Le fait de l'avoir appris théoriquement ne garantit en rien la construction de sa signification et par la suite sa conceptualisation. Plusieurs types de médiation devraient intervenir pour lui attribuer du sens: sa propre action de terrain, la délibération avec le tuteur et les savoirs théoriques. Il va sans dire que la démarche concrète offre une occasion irremplaçable pour expliciter les théories, *Les travaux de Leboterf* (2000, pp. 15-19) ont montré que le transfert ne se fait pas de pratique à pratique, et que le passage par la théorie, savoir systématisé et formalisé est indispensable pour faire conceptualiser l'action.

1.5 Quels sont les moyens à travers lesquels s'effectue la conceptualisation?

1.5.1 Le transfert des apprentissages:

Le transfert des apprentissages *«fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source»*. (Tardif, 1999, p.58).

Cette opération nécessite d'exploiter la triade contextualisation/ recontextualisation/ décontextualisation. (Tardif, 1999)

Dans le domaine de la professionnalisation, la contextualisation, se fait à partir de l'action de terrain. La recontextualisation repose sur une ou plusieurs autres expériences vécues pour en dégager la similarité, les points communs mais aussi les différences. Quant à la décontextualisation, il s'agit de l'étape de la conceptualisation. Durant cette étape, on vise à construire des concepts généralisés. Les deux dernières étapes nécessitent la construction de ce que Tardif (1999) appelle les connaissances conditionnelles. Il s'agit d'un ensemble de savoirs référant aux conditions contextuelles, temporelles et spatiales de l'utilisation pertinente des connaissances déclaratives et procédurales. Ce sont des connaissances appliquées qui assurent le transfert des connaissances déclaratives et procédurales dans divers contextes.

1.5.2 Le questionnement:

Selon le courant socioconstructiviste, le questionnement est une stratégie incontournable dans l'accompagnement des étudiants. Elle aide le formateur à construire les savoirs et savoir-faire de l'apprenant stagiaire.

Donnay et Charlier (1991,p.116) soulignent trois rôles que peut jouer le tuteur par son questionnement: «1) *faire exprimer de l'information*; 2) *faire traiter de l'information et 3)faire relever des défis.*» Ces trois fonctions se rapportent à trois gestes professionnels essentiels du tuteur: faire rappeler l'expérience (les faits vécus), faire analyser l'expérience et susciter des réactions.

Pour conclure sur ce point, le questionnement semble une des stratégies indispensables au développement de la réflexion et de la métacognition, habiletés qui favorisent l'apprentissage et son auto-gestion.

2. Le dialogue

La réflexion ne peut être médiatisée que par le dialogue. Dans la situation de communication entre un novice et un expert les enjeux du langage sont pluriels. Le tuteur exerce son métier par le langage, c'est un métier de parole. Le discours oral de l'expert est spécifique en ce sens qu'il porte sur un objet à construire, sur un objet en construction. C'est pourquoi il ne ressemble pas à l'oral de la vie quotidienne même s'il raconte parfois des faits réels.

Dans la relation entre un stagiaire et un tuteur, ce dernier conçoit-il le dialogue dans sa dimension bilatérale? comment l'élabore-t-il? Comment l'installe-t-il? Comment le maintient-il? Comment y met-il fin?

2.1 Le dialogue: une condition essentielle pour faire entrer au métier

L'intervenant professionnel est caractérisé comme suit: *«C'est quelqu'un qui introduit au métier par le dialogue ou (et) quelqu'un qui vous introduit dans le dialogue du métier»*. (Alin, 2010, p. 40).

Alin met l'accent sur le dialogue comme médiateur à l'apprentissage d'un métier. Ainsi, le dialogisme s'installe-t-il comme une compétence de base du tuteur qui doit maîtriser ses techniques. Cet accompagnateur doit, d'un côté, être capable d'installer et de maintenir le dialogue et de l'autre faire entrer le novice dans le dialogue sur un métier: c'est ce dernier point qui fait la spécificité de ce dialogisme. Spécificité qui prend sa raison d'être du fait qu'elle vise à élaborer des concepts et un langage conceptuel en s'appuyant sur des faits concrets. Dans ce cheminement, l'enjeu est énorme.

2.2 Le dialogue: une condition essentielle pour faire conceptualiser les gestes professionnels

La délibération sur l'action à travers le langage est l'outil qui favorise la conceptualisation de l'expérience vécue. Cette conceptualisation/ abstraction s'effectue sur deux plans, le premier en transformant l'action vécue en langage (relater l'action), et le deuxième en la transformant en concept(s), opération qui s'effectue en détachant cette action de son contexte et en l'élaborant avec un deuxième niveau de langage, celui des concepts professionnels scientifiques.

Alin cite Theureau pour expliquer un des gestes professionnels du tuteur, celui de décrire et de faire décrire *«Une pratique n'est rien si elle n'est pas montrable et racontable à tout instant. La description des événements et des faits est la base des potentialités de compréhension et d'explication d'une pratique.»* (Alin, 2010, p.106).

Tochon (2004, p.91), de sa part, voit que la mise en discours de l'expérience passée détermine les progrès ultérieurs de l'apprentissage. Elle contribue à transformer l'expérience en processus de savoir. Faire raconter l'expérience vécue c'est en faire prendre conscience. Le novice doit pouvoir se distancier de sa pratique pour la raconter et la mettre en mots. La verbalisation constitue à la fois l'outil de la prise de conscience et de la conceptualisation.

«Le rapport de la pensée avec le mot est avant tout non une chose mais un processus, c'est le mouvement de la pensée au mot et inversement du mot à la

pensée.(...) Ce rapport apparaît comme un processus en développement, qui passe par une série de phrases (...); il ne s'agit pas d'un développement déterminé par l'âge mais d'un développement fonctionnel(...) on pourrait parler d'un devenir de la pensée dans le mot. (Vygotsky, 1997, p.428).

Ce processus de développement qui se situe dans la «zone proximale de développement» laquelle constitue l'espace de l'intervention du tuteur, nous intéresse particulièrement et ce dans la mesure où il est constitutif de deux objets d'apprentissage: l'apprentissage conceptuel et l'apprentissage langagier s'élaborent dans le dynamisme de leurs interactions réciproques.

2. 3 Le dialogue de tutorat: un dialogue spécifique

Dans cette didactique dialogique, le langage qui tient de l'oral ses circonstances, doit emprunter à l'écrit sa précision, au métier son lexique spécifique et à la science son langage monosémique. S'approprier ce langage et le faire approprier constituent pour le tuteur des compétences essentielles. *«Le chercheur a une nécessité, celle de se situer au cœur des contraintes du langage et du dialogue pour mieux expliquer et comprendre l'expérience professionnelle, la question de sa transmission et les chemins de son partage»*. (Alin, 2010, p.41)

Se doter de ce langage c'est s'instrumenter pour pratiquer le métier mais il convient aussi d'instrumenter le futur enseignant. L'ancrage sur l'action réfléchie en est le point de départ, il ouvre la voie, à travers la délibération, à un changement des représentations, à la construction du langage scientifique et à l'élaboration de l'identité professionnelle.

Deux problématiques essentielles de ce langage dialogique apparaissent. La première est qu'elle doit être bien maîtrisée avec toutes ses techniques chez le tuteur pour que ce dernier puisse la construire chez le novice. La deuxième est qu'il s'agit *«d'une interlocution commandée par l'intellection»*. (Vérin citant Ducancel,1995, p. 33).

Favoriser et faciliter le dire chez l'apprenant est une des tâches à entreprendre. La parole dans ce cadre, est le moyen d'une *«Communication interpersonnelle, fonctionnelle, institutionnelle»* (Courtois, 2006, p.98). Elle favorise l'intercompréhension et construit des savoirs en obéissant à des contraintes institutionnelles et scientifiques.

Selon Courtois (p.98), plusieurs registres de communication y sont insérés: *«information, négociation, conviction formation»*. Mais elle se demande si ce

circuit est hiérarchique. Quant à nous, ces différents niveaux s'interpénètrent, se construisent réciproquement et s'éclairent les uns les autres.

La deuxième partie: Analyse des données

1. La collecte des données

Après avoir eu l'autorisation administrative, nous nous sommes mis à collecter les données auprès des tuteurs de la Faculté de Pédagogie section 1. Pour respecter l'éthique de la recherche, l'explication du projet et de ses objectifs auprès du tuteur mais aussi auprès des étudiants était nécessaire. Leur autorisation était une condition préalable à l'exécution de notre tâche. Certains ont accepté de bon gré et d'autres ont refusé en présentant des prétextes divers. De leur part, certaines étudiantes ont refusé qu'on enregistre leurs discours.

Autorisation obtenue, nous avons enregistré nous-même les discours des tuteurs et leurs interactions avec les étudiants et ce dans les séances d'analyse des pratiques des stagiaires. Ces séances font suite aux prestations des stagiaires dans les écoles et sont effectuées dans les locaux de la faculté devant le groupe de stagiaires dont le tuteur est responsable. Il ne s'agit donc pas d'interventions à chaud ni de discussions de tête-à-tête. Nous précisons que l'intervalle entre une prestation et son analyse s'étend entre quelques heures et quelques jours)

Nous avons pris soin de varier les disciplines ensuite, nous avons procédé à une transcription écrite des enregistrements.

2. L'analyse des données.

Cette recherche, ne visant pas la production de résultats quantitatifs, se contente de l'analyse détaillée de quatre interventions appartenant à quatre disciplines différentes: l'enseignement des mathématiques, l'enseignement de la langue française, l'enseignement des sciences sociales (la géographie), l'enseignement dans le préscolaire.

L'analyse des données se fera conformément à notre cadre théorique et ne prend en considération que les deux aspects soulevés dans notre problématique à savoir: la réflexion sur sa propre pratique et le dialogue.

Nous avons procédé à une mise en tableaux des données recueillies et de leur analyse, forme qui facilite leur accès et leur mise en rapport.

Notre tableau présente, dans leur succession, les rubriques suivantes: le

numéro de la séquence, l'aspect évoqué, la compétence à faire acquérir, l'analyse de la séquence, le besoin qui en ressort.

La première colonne (la séquence) renvoie à la parole transcrite de la tutrice ou de la stagiaire.

La deuxième colonne (les aspects évoqués) transforme les paroles en actions professionnelles concrètes.

La troisième colonne (compétences à faire acquérir) catégorise les actions en compétences.

La quatrième colonne présente notre analyse.

La cinquième colonne déduit les besoins à partir de l'analyse.

La séquence désigne, pour nous, dans ce type d'analyse, l'unité de l'intervention du tuteur qui porte sur un seul aspect c.à.d. sur un seul geste professionnel ou qui traite d'un même concept. Nous citons à titre d'exemples: rapporter l'action de la stagiaire, donner un jugement, expliquer un concept... Etant donné que ces séquences pourraient s'étendre d'une phrase à plusieurs paragraphes, Il nous était difficile de mettre dans le tableau la transcription entière des discours, c'est pourquoi nous avons procédé à les numéroter dans la transcription écrite qui accompagne le tableau.

D'un autre côté cette façon de procéder va permettre au lecteur de voir la succession des séquences et leur enchevêtrement. *«L'analyse discursive envisage le discours non pas comme un texte dont on analyse la structure ou dont on cherche le sens caché mais comme une pratique d'interlocution dont on décode le mécanisme et les stratégies et qui, de fait, est radicalement liée aux modalités de son énonciation et aux conditions socio-historique de sa production»* (Alin, 1996, p.165).

L'enchevêtrement implique que le même numéro soit donné parfois à des lignes ne se succédant pas.

S'il s'agit d'une intervention entrecoupée qui porte sur un même concept, nous lui avons donné le même numéro avec des sous-parties: a, b, c... Nous lirons par exemple: T4a et T4b c.à.d. La partie **a** de la quatrième séquence du tuteur et La partie **b** de la quatrième séquence du tuteur. Cela nous permettra de suivre la procédure de la construction du concept.

Les séquences, celles du tuteur et celle du stagiaire, sont présentées suivant

leur succession et leur enchevêtrement dans la séance, condition nécessaire à leur analyse.

Pour ne pas répéter les mots «tuteur» et «stagiaire», nous avons adopté les symboles: **T** pour tuteur et **S** pour Stagiaire. Ainsi T1, T2, T3-> représentent successivement les première, deuxième et troisième séquences de l'intervention du tuteur et S1,S2, S3-> représentent successivement les première, deuxième et troisième séquences de l'intervention du stagiaire.

Nous avons pris soin, pour faciliter la distinction entre les interventions du tuteur et celles du stagiaire, de colorer ces dernières en bleu.

Etant consciente de la caractéristique du langage orale, comme langage non nécessairement bien élaborée, nous avons employé l'expression «discours incohérent» dans trois cas:

- 1- Lorsque sa structure syntaxique empêche la construction du sens.
- 2- Lorsque son enchaînement pour construire un même concept n'est pas établi.
- 3- Lorsque son enchaînement conceptuel avec les autres concepts est disjoint.

3. Les résultats de l'analyse des données

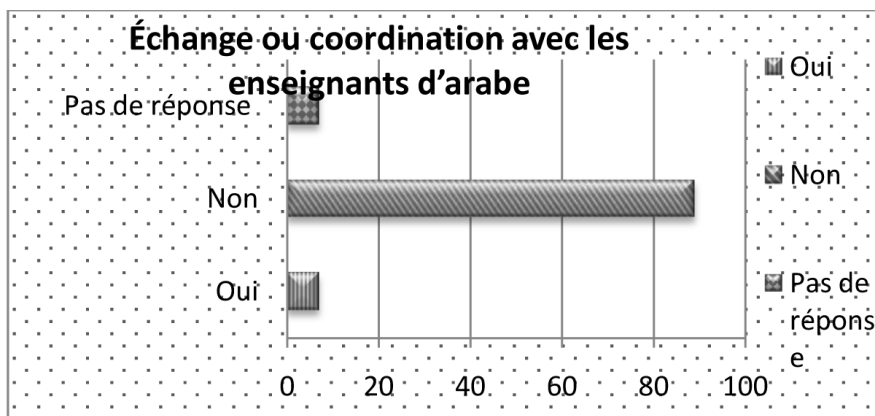
Nous sommes consciente que l'analyse de notre corpus restreint ne nous permet pas de généraliser les résultats. Pour ce faire, l'analyse d'un corpus plus large et plus varié s'avère indispensable.

Les deuxième et troisième colonnes qui montrent les gestes et les compétences professionnels des tuteurs nous permettent de dire que ces derniers sont conscients des tâches à accomplir auprès des stagiaires. Leurs savoirs théoriques sur les disciplines et leurs savoirs expérimentiels ne sont pas à mettre en question. Leurs lacunes consistent plutôt dans le mode de transmission du savoir.

Notre travail d'analyse fait ressortir les besoins des tuteurs et ceux des stagiaires. Nous nous contentons pour le moment et conformément aux buts de cette recherche de présenter uniquement ceux des tuteurs. Nous prenons soin de les présenter sous forme d'un tableau qui les catégorise facilitant ainsi leur lecture.

Tableau N° 1: les besoins des tuteurs

Les besoins apparaissant pourraient être catégorisés selon le tableau suivant:



L'analyse de notre corpus de travail, confirme L'hypothèse que nous avons émise: Les connaissances théoriques et expérimentelles de l'enseignant ne lui permettent nécessairement pas de réussir son métier de tuteur. Ce métier a besoin d'une formation spécifique en ce qui concerne l'approche de la réflexivité par le dialogue. L'échec des interventions analysées à installer chez le stagiaire, des concepts didactiques divers, confirment la deuxième partie de notre hypothèse: Ces deux compétences soutiennent toutes les autres.

Perspectives d'avenir

Les besoins apparaissant nécessitent qu'on propose une formation des tuteurs et ce dans les domaines déjà catégorisés. Mais, pour nous, cette formation restera insuffisante si elle n'est pas accompagnée d'un outillage concret. L'outillage théorique devrait constituer le cadre qui sous-tend l'élaboration d'un autre concret qui est censé orienter la pratique du terrain.

Dans la même optique interactionniste sur laquelle nous nous sommes basée dans l'analyse de notre corpus, nous proposons que les tuteurs participent à l'élaboration de cet outillage.

Ce dernier doit être varié et élaboré suivant leurs besoins et suivant ceux des stagiaires. Son élaboration mais aussi son expérimentation sur le terrain pour en mesurer l'efficacité, ouvrent la voie à de nouvelles recherches dans le cadre de la réflexion théorique et pratique sur les moyens de la professionnalisation des tuteurs, mais aussi des futurs enseignants.

Conclusion

La formation à la réflexion et à l'auto-évaluation constitue aujourd'hui un paradigme essentiel dans la professionnalisation des enseignants. Elle ne peut se faire que dans le cadre d'un stage qui établit un va-et-vient entre l'expérience vécue sur le terrain et la formation théorique. La médiation interactionniste dialoguée s'installe comme un principe de base dans la formation des accompagnateurs du terrain. Dans ce métier de l'humain, comme pour beaucoup d'autres, le dialogue didactique ayant pour but de faire conceptualiser les actions concrètes et d'amener à l'auto-formation comme finalité de toute professionnalisation, semble indispensable. L'absence d'institutions universitaires qui préparent les accompagnateurs de terrain dans le domaine de l'enseignement mais aussi dans d'autres domaines est remarquable.

N'est-il pas temps de lancer la professionnalisation de ces médiateurs?

Bibliographie

1. Alin, C. (2010). **La geste formation**. Paris: L'Harmattan.
2. Alin, C. (1996). **Etre formateur, quand dire c'est écouter**. Paris: L'Harmattan.
3. Barth, M.B. (1993). **Le savoir en construction**. Paris: Retz.
4. Beckers, J. (2007). **Compétences et identité professionnelles**. Bruxelles: De boeck.
5. Courtois, B. (2006), «La transformation de l'expérience: sens, savoirs, identités» in Bézille, H., Courtois, B. (2006), **Penser la relation expérience-formation**. Chronique sociale. pp. 89-101.
6. Donnay, J., Charlier, E., (1991), **comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse**, Bruxelles: De Boeck.
7. Gomez, F. (2004) «De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes», In **Recherche et Formation**, N° 47, pp 105-126.
8. Gomez, F. (2004) «De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes», In **Recherche et Formation**, N° 47, pp 105-126.
9. LeBoterf, G., (2000) De quel concept de compétences les entreprises et les administrations ont-elles besoin? In Ch. Bosman, F.-M Gérard, X. Rogiers (EDS), **Quel avenir pour les compétences?** Bruxelles: De Boeck Université, pp. 15-19.
10. Ledoux, R., Ledoux, G.P. (2007). **Manuel à l'usage du formateur, concevoir, réaliser et animer un projet de formation ou de tutorat**. Afnor: Mythra.
11. Lenoir, Y. «L'enseignant expert: regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes». in **Recherche et Formation**, N° 47, pp.9-23.
12. Portelance, L. (2008), «L'évaluation intégrée à la formation par compétences» in **Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à**

l'enseignement, deux regards, l'un québécois et l'autre suisse. Québec: Presses, PP13-34.

13. Raucant, B. et all. (2010). **Accompagner des étudiants.** Bruxelles: De Boeck université.
14. Samurçay, R. et Pastré, P. (1998), **L'ergonomie et la Didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche: Didactique professionnelle, Actes du colloque «Recherche et Ergonomie»,** Toulouse.
15. Tardif, J.(1999). **Le transfert des apprentissages.** Québec: Les Editions Logiques.
16. Tochon, F. (2004), «Le nouveau visage de l'enseignant expert» InRecherche et Formation, N° 47, pp 89-103.
17. Vérin, A. (1995) «Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en science» in **Repères** N° 12, INRP, pp25-35.
18. Vygotsky, L. (1997), **Pensée et langage,** Traduction de Seve, F., Paris: La Dispute.

Les Annexes:

- Les documents oraux sur un CD.
- La transcription écrite des documents oraux.
- Les conclusions portant sur l'analyse de chacune des interventions.

Objectifs	Activités en langue arabe	Activités en langue française
<p>-Anticipation et formulation de l'histoire en arabe.</p> <p>-Formulation de l'histoire en langue 2.</p> <p>-Identification des mots (lecture guidée du texte) en L1 et L2.</p>	<p>Phase 1 Activité d'expression orale + d'anticipation avant la lecture +écriture au tableau des prévisions des élèves.</p> <p>Anticipation du contenu du document.</p> <p>Emission d'hypothèses de sens.</p> <p>Le maître note au tableau les propositions des élèves</p> <p>Phase 2 Activité d'identification des mots écrits en arabe.</p>	<p>Phase 1 Formulation en français de l'histoire déjà lu en arabe.</p> <p>Phase 2 Activité d'identification des mots écrits en français.</p>

Objectifs	Activités en langue a
-Lien sujet –verbe	-Exercice d'appariem les personnages – aux (sujet et verbe).
-Les valeurs des signes de ponctuation.	-Exercice sur la pon Transfert des acquis vers L1.
-Structure du récit.	-Structure du récit : de mise en ord éléments du récit.
-Les marqueurs temporels.	-Exercice lacunair marqueurs de temps récit en L1.
-Lien entre graphème et phonème.	-Exercice d'identific Rappel lien g phonème le l i

Objectifs

**-Lecture de courts
textes
documentaires.**

**-Réalisation des
maquettes à partir
des fiches techniques**

Objectifs

**-Développer
capacités
compréhension.**

-Bâtir une culture



Durant l'étape 1 pendant l'activité d'anticipation, tous les élèves lèvent la main demandant de participer.



Lors d'une activité d'identification des mots lus. La maitresse a demandé d'aller au tableau pour entourer les mots lus. une foule d'élèves se bouscule pour faire l'activité.

	Nombre d'Interventions des élèves Cours de Français
Séance 1 avant	163
Séance 2 pendant l'expérience	254

