

TUTORAT ET MENTORAT EN FORMATION D'ENSEIGNANTS. L'EXEMPLE ANGLAIS

Régis MALET*

Résumé

L'Angleterre est l'un des premiers pays à avoir exigé que la part la plus importante de la formation initiale des enseignants soit accomplie en situation de travail, au cours de stages en établissements scolaires. Cette évolution a favorisé le développement et le renouvellement des figures d'encadrement, dont les rôles (socialisation, formation, évaluation) tendent à se diversifier et à se complexifier. À l'heure où les pratiques tutorales en formation d'enseignants font l'objet en France d'une même interrogation sur leurs vertus formatives et sur la place à leur accorder dans le cadre d'une formation professionnelle d'enseignants, l'exemple anglais est susceptible d'apparter des éléments d'éclairage sur les enjeux sociopédagogiques et institutionnels que recouvrent ces dispositifs de formation.

Abstract

England has been one of the first countries to grant school-based training the largest part in initial teacher training. This has favoured the development and renewal of supervising staff, whose role (socialisation, education, evaluation) and status (tutors, mentors, supervisors) tend to differentiate and become more complex. At a time when mentoring and tutoring in ITT in France are examined as a way to increase teacher professional efficiency, the evolution of these new status and their place in English ITT are worth understanding, mainly to clarify the socio-pedagogical and institutional issues at stake in these training procedures.

75

* - Régis Malet, UFR des Sciences de l'Éducation, Université de Lille III.

Introduction

Dans de nombreux pays européens et nord-américains, de nouveaux dispositifs de formation des enseignants tendent à valoriser un rapprochement entre la formation institutionnelle et la pratique professionnelle dans les établissements scolaires. Cette tendance vers un recentrage sur les savoirs pratiques construits en situation s'incarne au travers d'un renouvellement sensible des dispositifs de formation (mémoire professionnel, analyse réflexive, stages, mentorat) (1), cristallisant des interrogations sur la pertinence de la mobilisation en formation de savoirs « autochtones » et sur les limites d'une conception applicationniste de l'expertise enseignante. Ces évolutions entraînent l'émergence de nouveaux acteurs de formation occupent un rôle d'interface entre les espèces de formation professionnelle et institutionnelle, parmi lesquels notamment les diverses catégories de tuteurs d'enseignants (universitaire, disciplinaire, professionnel).

Cet article se propose de décrire les réformes ayant affecté dans ce sens le système anglais de formation des enseignants, en conférant une place de plus en plus prépondérante à l'expérience encadrée en établissement, avec pour conséquence un renouvellement sensible des figures tutorales. Le renforcement en Grande-Bretagne de ces dispositifs de formation professionnelle des enseignants sera envisagé sous l'angle sociopolitique et sous celui des enjeux institutionnels et sociopédagogiques que font naître les changements en cours. Après avoir situé le contexte historique et politique de la formation des enseignants anglais afin d'éclairer les tendances contemporaines, nous analyserons la transformation des rôles et des pratiques des différents acteurs de la formation qui a accompagné cette évolution.

76

Un panorama des contributions de la recherche anglo-saxonne à ce champ de préoccupations fera enfin prendre la mesure du caractère éminemment controversé de ces évolutions. Quel statut épistémologique conférer en effet à ces connaissances élaborées en situation de travail, dans une relation étroite à une ou deux personnes-ressources ? Quelles évolutions en termes de professionnalisation et de rationalisation de l'activité enseignante traduisent ce « retour au terrain » si sensible en Angleterre ?

1 - Mentor est à l'origine un personnage du poème épique d'Homère *L'Odyssée*, guide et conseiller du fils d'Ulysse, Télémaque. Chargé de veiller sur la famille d'Ulysse après le départ de celui-ci pour la guerre de Troie, Mentor a pour mission de suppléer la figure paternelle, devant à ce titre incarner le sage, le modèle, le conseiller avisé sachant tout à la fois écouter et mettre à l'épreuve le jeune Télémaque (Smith & Alred, 1993). Le mentorat (*mentoring*) réfère donc à une relation de soutien, de confiance et de formation entre un novice et un guide plus expérimenté.

LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL : ÉVOLUTION ET TENDANCES

Les enseignants anglais, qui ne sont pas, au contraire des Français, fonctionnaires, aspirent depuis longtemps à se constituer comme groupe professionnel, en référence à des catégories d'activités socialement prestigieuses comme les juristes ou les médecins (2), souhaitant ainsi maintenir une indépendance vis-à-vis de l'État et une légitimité sociale qui reste problématique (3). Ce statut semi-libéral des enseignants a été appuyé pendant une longue période par une formation fortement décentralisée et assurée par les Universités (*Schools* ou *Departments of Education*), qui, associée aux Autorités Éducatives Locales (LEA), chargées pour partie de la définition des programmes et crédits alloués aux établissements publics, garantissaient une relative autonomie des enseignants et des établissements. L'État n'exerçait en effet dans ce contexte qu'un rôle d'impulsion et de supervision.

Le développement des pratiques tutorales dans la formation des enseignants anglais et la valorisation de l'expérience pratique dans les établissements remonte au milieu des années 1980. Il s'inscrit dans une refonte des programmes de formation des enseignants initiés par les gouvernements conservateurs dès la décennie précédente visant à un rapprochement de la formation des enseignants des établissements (*School-centered Teacher Education*) et à une moindre part donnée à la formation universitaire (Furlong, 1994 ; Judge et al., 1994). Ce processus d'affaiblissement du poids des universités et de prise de contrôle de l'État sur la formation des enseignants qui s'est accompli sur plusieurs décennies fut initié dès les années 1970, avec notamment les retombées du rapport de la Commission James (1972), qui préconisait déjà un allègement de la part prise par les sciences humaines dans la formation des enseignants et un accroissement de la pratique en situation dans les établissements.

2 - Il convient de prendre la mesure, sur ce thème du professionnalisme, ce que recouvre en termes d'imaginaire social la notion même de profession dans les pays anglo-saxons. R. Bourdoncle (1993) analyse ainsi la valeur « mythique », « anthropoïétique » de la quête professionnelle dans le monde anglo-saxon.

3 - La définition d'une professionnalité enseignante fait l'objet de débats à l'intérieur même du corps enseignant : d'un côté les promoteurs d'un professionnalisme à l'anglo-saxonne, gardien d'un idéal de service, défenseur d'une dimension éthique de l'enseignement, qui par exemple, interdit tout esprit revendicatif ou tout engagement syndical. Pour ce courant, représenté par l'Association professionnelle des enseignants (PAT), les récentes réformes traduisent une volonté politique de dé-professionnaliser et de contrôler le corps enseignant, fondant leur activité sur des critères techniques très standardisés et limitant leur responsabilité professionnelle à un sens étroit d'efficacité et de performance. À l'opposé, dans les rangs du syndicalisme enseignant, les attitudes se partagent entre une frange non opposée au dialogue avec l'État, craignant l'ambiguïté qu'une neutralité fait naître entre les enseignants et le pouvoir politique, et une catégorie plutôt favorable à cette neutralité politique mais que les réformes récentes tendent à faire sortir de leur réserve.

Rejetées par les départements d'éducation des universités, ces orientations ne refont jour qu'au début des années 1980. Le Rapport James aboutit toutefois – seule concession des universités – à la reconnaissance dans la formation initiale d'une « année d'induction » (*induction year*), sorte d'année probatoire successive à l'année de formation à l'université, au cours de laquelle l'enseignant-débutant bénéficiait d'un encadrement modeste assuré par les établissements eux-mêmes, encadrement faiblement structuré car ne s'appuyant pas sur un protocole de contractualisation et de définition du rôle de l'encadrement.

Sous l'impulsion du gouvernement conservateur et sous la pression de l'opinion publique, la première étape significative du processus de rapprochement des enseignants des écoles et de leur éloignement de l'Université, fut la mise en place en 1984 des Bureaux d'Accréditation de la Formation des Enseignants (CATE : *Council for Accreditation of Teacher Education*), chargés, en liaison avec le ministère de l'Éducation, de reconnaître, d'évaluer et de financer la formation des enseignants. Les rapports émis par le ministère de l'Éducation sous l'impulsion du CATE, appuyé par les Inspections (HMI : *Her Majesty's Inspectors*), au cours des années 80 (HMI, 1988 ; DES, 1985), posèrent frontalement la question de l'opportunité dans les programmes de formation des enseignants de modules théoriques, fournissant une base à la réforme intervenue quatre ans après la création des CATE. Contemporaine de ces évolutions, une expérience de partenariat écoles-université connue sous le nom de « Plan d'internat d'Oxford » (*Oxford Internship Scheme*), tentera de poser concrètement les bases d'une définition et d'une planification des liens et des rôles respectifs de l'Université et des établissements dans la formation initiale des enseignants, créant notamment différents statuts de tuteur (*general tutor, curriculum tutor, mentor*) (4). Cette expérience a fortement influencé et inspiré les transformations successives qui ont ensuite affecté la formation des enseignants britanniques, même si la particularité de cette expérience était de s'appuyer sur une forte collaboration Université – Autorités Éducatives Locales (LEA), institution dont le pouvoir a été révisé à la baisse avec la Réforme de 1988 (McIntyre, 1997).

4 - Si l'apparition du concept de mentor est récente dans l'histoire contemporaine de la formation des enseignants anglais, elle n'est cependant pas inédite, puisque la formation des enseignants au cours du XIX^e siècle voyait déjà s'affronter deux conceptions très opposées, entre une formation exclusivement académique proposée par la *British and Foreign School Society* et une formation assurée par la *National School Society* promouvant un apprentissage encadré par un *teacher-mentor* effectué dans les seuls établissements scolaires. Ce n'est qu'au début de ce siècle qu'une formation articulant expérience pratique et formation universitaire se développera (Gardner, 1993 ; Rich, 1933). Dans la période contemporaine, les tensions entre les tenants d'une formation d'enseignants réfléchis et critiques (*reflective model*) (Elbaz, 1983 ; Clandinin, 1986, Calderhead, 1989), et ceux d'une formation pratique et artisanale (*apprenticeship model*) (O'Hear, 1988 ; Hillgate Group, 1989) demeurent néanmoins (Barnett, 1994).

La réforme sur l'éducation de 1988 (*Education Act*) constitue donc la seconde étape importante de ce processus, en rendant notamment effectifs la désuniversitarisation de la formation des enseignants et le renforcement des dispositifs de contrôle et d'évaluation des enseignants (*teachers' appraisal*) et des établissements (création d'un programme national : *National Curriculum* ; classement annuel des établissements scolaires : *League tables* ; définition de cibles d'acquisition : *attainment targets*). L'accent est mis sur la qualité de l'éducation, comme l'attestent les rapports ministériels successifs produits au cours de la décennie 1980 (*Teaching Quality*, 1983 ; *Better Schools*, 1985 ; *Quality in Schools*, 1985 ; *The New Teacher in School*, 1988, etc.). Des exigences, de la part du ministère de l'Éducation, d'explicitation et de contractualisation du partenariat écoles-universités favorisèrent le développement et l'institution de différentes formes d'encadrement à l'université et dans les écoles à travers les figures du *tutor* et du *supervisor*.

L'étape ultime de ce processus est en 1992 la réforme de la formation initiale des enseignants, prolongée par la Loi de l'Éducation de 1994. C'est dans ce climat très interventionniste que s'impose la figure du *mentor*. La formation des enseignants prend désormais le nom et la forme du *School-based-training*, format qui accorde une importance et un volume horaire accrues à l'expérience en établissement scolaire (deux tiers du temps total de formation des *student-teachers* : 24 semaines sur 36) pour l'obtention du PGCE (*Post-Graduate Certificate in Education*). Ce souci accru de centration sur les situations éducatives et d'immersion directe du futur enseignant dans son univers professionnel se réalise au détriment des universités, conférant une importance renforcée à l'expérience concrète et aux pratiques d'encadrement qu'elles favorisent. Des partenariats entre les universités et les établissements scolaires sont fermement souhaités par l'administration, conférant aux derniers un rôle nouveau dans la formation et l'évaluation des enseignants.

Cette défiance vis-à-vis des universitaires, associée au fait que les exigences centrales de partenariat écoles-université ne sont pas suffisamment régulées par des autorités éducatives locales qui ont perdu en capacité d'initiative et de mise en synergie des institutions locales, ne favorise pas un partenariat souple et équilibré. L'impulsion centrale des dispositifs de partenariat écoles-universités et la reconnaissance décroissante des dernières dans la formation des enseignants tendent à rendre un peu artificielles les collaborations prescrites (*secondary partnership schemes*), alors même que l'université, elle-même soumise depuis 1998 au respect d'un curriculum national de formation initiale des enseignants, en demeure le cadre institutionnel de référence.

LES ACTEURS ET LES PRATIQUES : DES IDENTITÉS EN MUTATION

Le renforcement des dispositifs de formation en situation s'est accompagné depuis 1994 d'une redéfinition des rôles et statuts des acteurs de ces pratiques, et en premier lieu des tuteurs. La place des universitaires dans la formation initiale des enseignants a été révisée à la baisse, au profit d'enseignants titulaires du secondaire détachés dans les universités. Les statuts des tuteurs de terrain ont été, sinon redéfinis, tout au moins rebaptisés : on est ainsi passé depuis peu du *tutor* au *mentor*. L'évolution des dénominations a-t-elle peut-être autant été significative d'un changement effectif de pratiques et de rôles ?

Dans les établissements

Jusqu'en 1992, il n'existait pas de concept distinctif pour désigner les tuteurs – universitaires ou praticiens (*School-based tutorials*) chargés d'accompagner l'immersion progressive de l'enseignant-débutant dans un établissement scolaire (*Progressive and Collaborative Teaching*), prise en charge graduelle accompagnée par un enseignant confirmé (*school tutor*) dès le premier trimestre aboutissant à une responsabilisation totale du stagiaire durant tout le second trimestre, le dernier trimestre donnant lieu à une expérience dans un établissement nouveau en compagnie d'un pair, étudiant et stagiaire également (*paired experience*).

L'évolution de la terminologie du concept de *tutor* vers celui de *school mentor* constitue certes une évolution significative en termes de rôle mais aussi une occasion de renouveler le vocabulaire afférent au stage en situation et de différencier le type d'encadrement pratiqué en établissement (désormais dénommé *mentoring*) de celui pratiqué par l'Université (*University subject tutors* et *link tutors*). La même évolution terminologique a touché les étudiants eux-mêmes qui sont passés du statut de *student teacher* à celui d'*associate teacher*, notion qui marque bien un souci de rapprochement des établissements et d'intégration du stagiaire dans une équipe éducative.

De manière générale, le dispositif mis en place dans les établissements en partenariat avec l'université prévoit plusieurs *school mentors* pour chaque stagiaire : un *mentor* coordinateur (*professional mentor*), qui supervise l'expérience globale de l'enseignant-débutant dans l'établissement, auquel s'ajoutent au moins deux *mentors* disciplinaires (*subject mentors*), eu égard à la double disciplinarité des enseignants britanniques.

Le rôle du mentor disciplinaire en établissement (*subject mentor*) s'articule sur deux principaux axes :

- **Le monitorat** proprement dit (*coaching & monitoring*), qui constitue à la fois le pôle majeur du rôle de *mentor* (d'ailleurs parfois appelé *support teacher*) et le moins propice à formalisation. La tâche du *subject mentor* est d'accompagner l'enseignant-débutant dans son entrée dans l'enseignement, de mettre successivement celui-ci en situation d'enseignement et d'observation, et de lui permettre ainsi d'apprendre (analyser, expliciter, planifier) à partir de sa pratique et de celle du *mentor*, dont la tâche est de pouvoir expliciter son savoir-faire (*practical knowledge*) (Zanting, et al., 1998).

Le passage au statut de *mentor* marque une évolution – tout au moins programmatique – en ce que la formation des enseignants (*School-based training*) en fait un pivot central du dispositif. D'un rôle de socialisation et d'accompagnement encadré des *student teachers* dans le monde enseignant, le tuteur devenu *mentor* doit assumer un véritable rôle de formation, sanctionné et légitimé par une collaboration plus étroite avec les universités, chargées de la formation des nouveaux *mentors*. Cette reconnaissance de son statut s'appuie donc sur la mise en place d'un dispositif partenarial renforcé. L'apprentissage par le biais du *mentor* articule des dimensions artisanales fondées sur l'exemplarité supposée de sa pratique (*influencing by example* : Calderhead, 1998), expérientielles, réflexives, mais aussi affectives, le *mentor* ayant également pour rôle d'appartenir un 'soutien moral' (*emotional support* : Calderhead, 1996) à l'enseignant en formation. Au-delà de ces axes informels d'intervention auprès de son « protégé », le *mentor* est engagé à relier ses connaissances expérientielles avec des éléments plus explicites et systématiques, soutenu dans cette tâche de formalisation par l'université qui le pourvoit d'un cahier des charges et de quelques sessions de formation (5). Ces dimensions variées qui confèrent un statut central au *subject mentor* dans le parcours de formation de l'enseignant, en le faisant évoluer dans le sens d'une professionnalisation, ne font pas l'unanimité du côté des universitaires, qui se sentent dépossédés de leur rôle d'expert (Barnett, 1994).

5 - La formation des *mentors* consiste en une série de sessions réparties dans l'année scolaire, équivalant au plus à une vingtaine d'heures de formation. Les enseignants sont répartis par disciplines. Outre la définition des différentes facettes de leur tâche, la formation inclut des éléments liés à la gestion de la classe, la planification des tâches, les compétences relationnelles, la conduite d'entretien, l'enseignement de la discipline, la connaissance de l'évolution des programmes et instructions (*National Curriculum*). Ces sessions sont également l'occasion d'échanges de pratiques, offrant un cadre institutionnel propice à la clarification de son rôle, pour une fonction qui s'exerce de façon solitaire. Par son ancrage disciplinaire et par la création du collectif statutaire qu'elle favorise, la formation des *mentors* participe d'un dispositif professionnalisant de la fonction tutorale.

Un certain nombre de rapports d'évaluation de la qualité et du coût du *mentoring* font toutefois état de l'usure rapide des enseignants occupant ce statut, exigeant en temps, en suivi et en évaluation : la plupart ne l'exercent pas plus de deux ou trois ans (Furlong & Maynard, 1995). C'est une des raisons majeures pour lesquelles de nombreuses écoles ne souhaitent pas s'investir dans un partenariat avec l'université (Calderhead, 1998).

À partir de cette définition sommaire du rôle du tuteur, des typologies se font jour (Maynard & Furlong, 1994 ; Tomlinson, 1995), tentant de définir les modèles de formation à l'œuvre dans ces dispositifs : un modèle artisanal (*apprenticeship model*) et un modèle réflexif (*reflective model*). Un troisième modèle se développe, centré sur les compétences (*competency model*), et appuyé par la définition récente au niveau national de compétences enseignantes (*teachers' skills*) à acquérir au cours de la période de formation initiale (Kerry, 1995).

- Deuxième axe précisément : **l'évaluation** (*assessing*) des stagiaires dont le *subject mentor* a la responsabilité, sur la base de ces nouveaux standards de compétences (au nombre de 76) que les stagiaires, depuis 1997 (*Standards for the Award of Qualified Teacher Status*) sont supposés maîtriser à l'issue de leur formation. Ces compétences, répertoriées à l'usage des praticiens dans le cahier des charges qui leur est fourni en plus de leur formation (*guidelines for mentors and supervisors*), intègrent des éléments disciplinaires (*subject knowledge*), didactiques (*subject application*), procéduraux et organisationnels (*classroom management*), liés à l'évaluation (*pupils' assessment*) et aux dimensions professionnelles extra-curriculaires (*pastoral care, etc. : Further professional development*).

82

Cette conception normative de la formation des enseignants-stagiaires a pour but d'harmoniser les pratiques – encore souvent intuitives ou faiblement formalisées – des *subject mentors*. Cette évolution vers une atomisation des compétences enseignantes est contestée par les universitaires, du fait qu'elle induit une conception mécaniste et prescriptive de la formation des enseignants (Pring, 1995), bien éloignée des pratiques réflexives valorisées voici encore quelques années (Schön, 1987). À un souci de professionnalisation des *mentors* manifesté par l'ancrage universitaire de leur formation se superposeraient des velléités standardisantes et atomisantes incompatibles. Cette évolution tend par ailleurs à rendre caduque le rôle d'impulsion et d'expertise en matière de guidance et d'évaluation dont les tuteurs universitaires se réclament, ce qui explique le caractère défensif de certaines contributions (cf. *infra*).

À l'Université

Les tuteurs disciplinaires de l'université (*University subject tutors*) conservent quant à eux un rôle de suivi et d'évaluation des étudiants - réduit cependant - à la fois à l'université et dans les établissements, complémentirement à celui du *subject mentor*. Cette superposition des rôles génère deux difficultés :

- La première consiste pour ces tuteurs universitaires à faire accepter leur statut d'expert et de préserver leur rôle de formation et d'évaluation des enseignants-stagiaires dans un contexte de marginalisation des savoirs universitaires et de valorisation extrême de la pratique et des praticiens. Dans les faits, le rôle des *university tutors* tend à se déplacer vers une fonction de médiation, de conciliation (*troubleshooter* : Burton, 1998) entre les *associate teachers* et les *subject mentors* (Blake et al., 1997).
- L'autre difficulté est précisément cette rencontre de la culture experte des *university tutors* et de la culture praticienne des *school mentors*, les premiers ayant aussi pour fonction dans le cadre du partenariat liant écoles et universités, de former les seconds, de les engager à conceptualiser leur savoir-faire.

La moindre part accordée à l'Université pour la formation des enseignants depuis 1992 se traduit par une scission du personnel formateur d'enseignants au sein même de l'université :

- d'une part, des universitaires centrés soit sur la didactique des deux disciplines enseignées, de plus en plus concurrencés par des enseignants chevronnés détachés (*Subject studies : University-based first method course* et *Subsidiary subject courses*), soit sur des enseignements plus théoriques liés à la psychologie des apprentissages ou à une meilleure connaissance du système éducatif (*Educational Studies Courses*). On constate néanmoins au cours de la dernière décennie une évolution vers des programmes de formation à dominante plus thématique que disciplinaire, les départements d'éducation des universités manifestant par là un souci de concrétude et de prise en compte des composantes du métier d'enseignant en situation, dont l'absence constituait le principal pivot des critiques qui leur avaient été jusqu'alors adressées ;
- d'autre part, une part croissante de la formation à l'université qui est assurée depuis 1992 par des enseignants du second degré chevronnés, détachés à l'université pour former les *student-teachers* (6). L'intervention de ces enseignants de terrain, d'ordre pratique, présente des intérêts pour l'université en termes de coût et d'offre de formation. Elle produit cependant des effets pervers : les éléments de

6 - Ce pôle de la formation peut également prendre la forme de contenus - plus informatifs que formatifs - liés à la carrière enseignante, à la gestion et à l'administration des établissements scolaires (*staff development*).

formation se référant directement à la pratique enseignante sont de plus en plus confiés aux praticiens. Du fait de cette coupure, la formation du *subject mentor* (conseiller pédagogique en établissement) échappe en partie au contrôle de l'université et des universitaires, qui tendent à occuper une place de plus en plus réduite dans la formation strictement professionnelle des enseignants, alors que dans le même temps les praticiens investissent l'université, se chargeant même de former les *school mentors*, dont le renouvellement est très rapide (30 % par an), ce qui contraint à recruter et à former régulièrement de nouveaux personnels.

Cette tendance à une centration sur la pratique et les praticiens a été encore renforcée par l'encouragement du gouvernement à autoriser les regroupements d'établissements scolaires (sous réserve d'acceptation d'un projet de formation par les instances d'accréditation) assurant intégralement la formation d'enseignants-novices encadrés par des enseignants confirmés recrutés au sein même de l'établissement et des intervenants disciplinaires extérieurs (*SCITT : School Centered Initial Teacher Training*). Ces dispositifs sont reconnus et financés par l'État au même titre que les universités. Avec ce déplacement de la formation de l'université vers les établissements, le divorce de la formation des enseignants d'avec les sciences de l'éducation est consommé. Ces expériences demeurent néanmoins encore exceptionnelles.

'MENTORING' ET 'TUTORING' : DES DISPOSITIFS CONTROVERSÉS

84

Pas plus en Angleterre qu'ailleurs la formation des enseignants et la recherche sur les enseignants ne sont des univers hermétiques, et les formateurs d'enseignants sont le plus souvent aussi des chercheurs qui accompagnent et pensent les dispositifs humains nouveaux que génèrent les réformes. En la circonstance, la place de l'université dans la formation des enseignants étant une des questions-clefs des récentes évolutions, les productions sur ce thème sont souvent marquées par ces enjeux socioinstitutionnels. La littérature sur le *mentoring* et le *tutoring* se partage entre des productions de la recherche que l'on qualifiera d'accompagnement, c'est-à-dire qui tentent de réfléchir les pratiques et les statuts nouveaux et encore faiblement conceptualisés qu'implique le *School-based training*, et des contributions plus vigilantes et critiques qui s'interrogent sur le devenir de la formation des enseignants dans ce contexte de forte valorisation de l'expérience pratique (7).

7 - Il convient de préciser que nombre de contributions adaptent un double point de vue, tentant à la fois d'éclairer les potentialités et les risques du mentorat en formation des enseignants (Elliott, 1995).

La première mouvance – la **littérature d'accompagnement** – accueille favorablement les évolutions vers la prise en compte des savoirs développés par/avec les enseignants dans la pratique. Dans le prolongement des travaux sur l'épistémologie de la pratique initiée par Argyris (1974) et Schön (1987), ces contributions ne conçoivent pas la valorisation de l'expérience comme antinomique de l'idée de professionnalisme, faisant précisément reposer en partie le développement d'un savoir professionnel sur l'exploitation et l'explicitation des pratiques vécues (Brown & McIntyre, 1995 ; Kerry & Mayes, 1995 ; McIntyre et al., 1994), et non sur l'ancrage universitaire de ces pratiques. La formation d'enseignants par leurs pairs serait dans cette perspective à la fois garante de l'autonomie professionnelle d'enseignants reconnus experts de leur propre pratique et propice à un meilleur développement professionnel (*professional growth* : Bridges, 1995).

Une abondante littérature tente ainsi de formaliser des modèles susceptibles de définir plus clairement le statut des *mentors* en établissement (Feiman-Neimser & Beasley, 1996 ; Field & Field, 1994 ; Tomlinson, 1995), modélisations qui résistent toutefois à des pratiques locales et des formes d'investissement du rôle de *mentor* très diversifiées car encore peu formalisées. D'autres manifestent le même souci de conceptualisation du rôle des *mentors* et des savoirs ancrés dans la pratique, mais en partant des représentations qu'en ont les *mentors* (Franke & Dahlgren, 1996 ; Martin, 1997) ou les enseignants stagiaires eux-mêmes (Booth, 1993 ; Field & Field, 1994). Un certain nombre de recherches prennent pour objet principal l'articulation des statuts de *subject mentor*, fortement valorisé, mais dont les pratiques demeurent peu formalisées, et de *University tutor*, bénéficiant d'une formation académique élevée, mais dont le statut d'expert a été quelque peu délégitimé par le rapprochement de la formation vers les établissements (Blake, 1997 ; Carr, 1995 ; Davies, 1997).

À l'opposé, les tensions et les conflits de rôle sont repérés et vivement dénoncés par une seconde catégorie de recherches, une **littérature critique**, dans laquelle deux tendances se dégagent :

- Une première tendance double l'étude de ces pratiques de *mentoring*, de *school-based training* et de partenariats (prescrits) écoles-universités de considérations plus politiques sur l'évolution de la formation initiale des enseignants. Bien souvent, le propos de ces contributions (Brown et al., 1993 ; Burton, 1998 ; Dunne et al., 1996 ; Furlong, 1992 & 1994) est de dénoncer les attaques dont font régulièrement l'objet les formations universitaires (*University-based methods*), attaques légitimées par un pouvoir central qui utilise les dispositifs de partenariat université-école pour promouvoir en formation d'enseignants le « vocationalisme » (Brown et al., 1993, 3), l'apprentissage intuitif et artisanal au détriment d'un véritable professionnalisme (Blake et al., 1997), dont l'une des spécificités est de reposer sur une formation dotant les formés (ici les enseignants) de compétences reconnues, publiques, donc dans la mesure du possible formalisables, transférables et soutenues par un discours

rationalisant, l'université constituant à ce titre le cadre privilégié de formation assurant une légitimité professionnelle.

Ce courant d'études souligne les risques encourus à « désintellectualiser » ainsi la formation des enseignants par une sacralisation de l'expérience pratique : d'une part celle-ci ne peut fournir aux enseignants en formation les outils critiques nécessaires à penser la complexité des situations éducatives ; d'autre part l'éloignement de la formation des universités tend à favoriser un divorce programmé entre les praticiens et des universitaires de plus en plus cantonnés à la théorie, sans ancrage dans les pratiques. Ces évolutions risquent en outre à terme de promouvoir une formation standardisante et techniciste des enseignants (la définition de standards de compétences va dans ce sens) et de mettre ainsi en péril un statut professionnel qui repose précisément sur son ancrage et sa reconnaissance universitaire (Piper & Robinson, 1998). La sauvegarde d'une professionnalité enseignante reposerait donc sur la perpétuation de liens entre l'université et la formation des enseignants garants d'une indépendance d'avec le politique (Calderhead, 1996 & 1998 ; Furlong, 1992 ; Furlong & Smith, 1996).

• Sur un registre moins politique, une seconde catégorie de recherches critiques s'interroge précisément sur le caractère artisanal du *School-based training*, et sur les problèmes que peuvent créer une forme d'accompagnement et de formation professionnelle centrée de façon quasi-exclusive sur l'action, l'observation de pratiques ou l'échange avec un même enseignant – qui devient le modèle – sur ces pratiques. Ces risques tiennent principalement au caractère informel à la fois des connaissances détenues par les *mentors* et du cadre de passation même de ces connaissances : savoir-faire professionnel (*professional craft knowledge*), connaissance personnelle/pratique (*personal practical knowledge*), théories implicites, autant de connaissances expérientielles probablement formatrices mais dont ne sont pas suffisamment pensés les modèles d'explicitation et de passation. Ces contributions insistent sur la place prépondérante qui doit être accordée aux *university tutors* pour accompagner et structurer de façon instruite ces pratiques de passation, et fonder théoriquement des notions informelles telles que les « savoirs pratiques » (Maynard, 1996 ; Stones, 1992). Cette question renvoie à la difficulté d'ériger une base de savoirs susceptibles de dépasser l'expérience singulière pour passer de connaissances pratiques à des savoirs formalisés.

Conclusion

Le développement des pratiques d'encadrement tutoral dans les dispositifs de formation des enseignants anglais s'inscrit, nous l'avons vu, dans une double problématique sociopolitique et pédagogique-institutionnelle, les acteurs engagés dans la formation ménageant et construisant tout à la fois leur territoire identitaire. D'une

façon qui n'est probablement pas fortuite, la centration de la formation des enseignants sur le stage semble favoriser le flottement et l'indécision au niveau des rôles et des fonctions respectives des différents personnels d'encadrement. Espace de pratique, d'apprentissage et d'élaboration identitaire aux frontières des organisations, le stage plus que n'importe quel autre espace de formation semble résister à l'illusion de la maîtrise, à tel point que s'y expriment, comme c'est le cas en Angleterre, des tentations rationalisantes et standardisantes, qui suppléent à la labilité et à l'inachèvement propre des savoirs construits en situation le cadre rassurant – mais aussi peut-être sclérosant – des compétences et des standards à acquérir.

À l'heure où les pratiques de stages et les partenariats école-université renouvellent dans de nombreux pays les programmes de formation et les formes d'encadrement des enseignants en devenir, il convient probablement de penser les ressources, les limites et les modalités de ces dispositifs, où les savoirs côtoient de façon parfois confuse les valeurs, dans la construction des identités professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

- C. ARGYRIS & D. SCHÖN (1974). – *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- J. ARTHUR, J. DAVIDSON & J. MOSS (1997). – *Subject Mentoring in the Secondary School*, London, Routledge.
- C. ASHER & R. MALET (1998). – « Vécus de formation des enseignants-stagiaires du secondaire britanniques et français », *Recherche et Formation*, 28, 161-177.
- R. BARNETT (1994). – *The Limits of Competence : Knowledge, Higher Education and Society*, Buckingham, Open University Press.
- D. BLAKE et al. (1997). – « The role of higher education tutor in school-based ITT in England and Wales », *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 3, 189-204.
- M. BOOTH (1993). – « The effectiveness and role of the mentor in school : The students' view », *Cambridge Journal of Education*, 23, 2, 185-197.
- R. BOURDONCLE (1993). – « La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines », 2 : Les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- R. BOURDONCLE & H. JUDGE (1996). – « Entretien », in *Recherche & Formation*, 22, 127-139.
- R. BOURDONCLE & E. FICHEZ (dir.) (1998). – *La Rationalisation du conseil pédagogique*, Lille, Proféor et Gérico, Université de Lille3.
- D. BRIDGES (1995). – « School-based teacher education », in T. Kerry & A.S. Mayes, *Issues on Mentoring*, London, Routledge, 64-80.
- S. BROWN, J. McNALLY & I. STRONACH (1993). – *Getting it Together : Questions and Answers about Partnership and Mentoring*, University of Stirling, Unpublished.

- S. BROWN & D. McINTYRE (1995). – *Making Sense of Teaching*, Buckingham, Open University Press.
- D. BURTON (1998). – « The Changing role of the university tutor within school-based Initial Teacher Education », *Journal of Education for Teaching*, 24, 2, 129-146.
- J. CALDERHEAD (1989). – « Reflective teaching and teacher education », *Teacher and Teacher Education*, 5, 1.
- J. CALDERHEAD (1998). – « Reform in Teacher Education : Lessons from the United Kingdom », in M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, 87-103.
- B. J. CALDWELL & E. M. À CARTER (1993). – *The Return of the Mentor*, London, Falmer Press.
- D. CARR (1995). – « Is understanding the professional knowledge of teachers a theory-practice problem ? », *Journal of Philosophy of Education*, 29, 53-68.
- D. J. CLANDININ (1986). – *Classroom Practice : Teachers' Images in Action*, London, Falmer Press.
- C. DAVIES (1997). – « Problems about achievement of shared understandings about ITE between schools and university », in D. McIntyre (ed.) *Teacher Education Research in a New Context : The Oxford Internship Scheme*, London, Paul Chapman Publishing.
- D. E. S. (Department of Education and Science) (1985). – *Better Schools*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- C. DUQUETTE (1998). – « Perceptions of mentors in school-based teacher education programs », *Journal of Education for Teaching*, 24, 2, 177-180.
- M. DUNNE, R. LOCK, A. SOARES (1996). – « Partnership in ITT : after the shotgun wedding », *Educational Review*, 48, 41-54.
- F. ELBAZ (1983). – *Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge*, London, Croom Helm.
- B. ELLIOTT (1995). – « Mentoring for teacher development : possibilities and caveats », in T. Kerry & A.S. Mayes, *Issues on Mentoring*, London, Routledge, 35-58.
- S. FEIMAN-NEMSER & M.B. PARKER (1996). – *Discovering and sharing knowledge : inventing a new role for cooperating teachers*, Michigan State University, East Lansing.
- B. FIELD & T. FIELD (eds.) (1994). – *Teachers as Mentors : a Practical Guide*, London, The Falmer Press.
- A. FRANKE & L.O. DAHLGREN (1996). – « Conceptions of mentoring ; an empirical study », *Teaching and Teacher Education*, 12, 627-641.
- J. FURLONG (1992). – « Reconstructing professionalism : Ideological struggle in initial teacher education », in M. Arnot & L. Barton (eds.) *Voicing Concerns ; Sociological perspectives on Contemporary Education Reforms*, Wallingford, Triangle Books.
- J. FURLONG (1994). – « The rise and rise of the mentor in British initial teacher training », in R. Yeomans & J. Sampson (eds.) *Mentorship in the Primary School*, London, Falmer Press.
- J. FURLONG & T. MAYNARD (1995). – *Mentoring Student Teachers*, London, Routledge.
- J. FURLONG & R. SMITH (1996). – *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*, London, Kogan Place.

- P. GARDNER (1993). – « The early history of school-based training », in D. McIntyre et al., *Mentoring : Perspectives on School-based Teacher Education*, London, Kegan Paul.
- GREEN A., WOLF A. & LENEY T. (1999). – *Convergence and Divergence in European Educational and Training Systems*, London, Institute of Education.
- HILLGATE GROUP (1989). – *Learning to Teach*, London, The Claridge Press.
- H. M. I. (Her Majesty's Inspectors) (1988). – *The New Teacher in Schools*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- A. HUDSON & D. LAMBERT (eds.) (1998). – *Exploring Futures in Initial Teacher Education*, London, Institute of Education.
- H. JUDGE, M. LEMOSSE, L. PAYNE et M. SEDLAK (1994). – *The University and the Teachers. France, The United States, England*, Wallingford, Triangle Book.
- T. KERRY & A.S. MAYES (1995). – *Issues on Mentoring*, London, Routledge.
- R. MALET (1998). – *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris-Montréal, L'Harmattan.
- R. MALET (1999). – « La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique », *Spirale*, 24, 25-46.
- R. MALET (2000). – « Savoir incarné, savoir narratif. Phénoménologie et formation de l'enseignant-sujet », *Revue Française de Pédagogie*, 132, 43-53.
- D. MARTIN (1997). – « Mentoring in one's classroom : an exploratory study of contexts », *Teaching and Teacher education*, 13, 183-197.
- T. MAYNARD & J. FURLONG (1994). – « Learning to teach and models of mentoring », in D. McIntyre et al. (ed.) *Mentoring : Perspectives on School-based Teacher Education*, London, Kegan Press.
- T. MAYNARD (1996). – « The Limits of mentoring : the contribution of the higher education tutor to student teachers' school-based learning », in J. Furlong & R. Smith, *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*, London, Kogan Place, 101-118.
- D. MCINTYRE (ed.) (1997). – *Teacher Education Research in a New Context : The Oxford Internship Scheme*, London, Paul Chapman Publishing.
- A. NOVOA (1995). – « Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2-3, 9-61.
- O. HEAR A. (1988). – *Who Teaches the Teachers ?* London, Social Affairs Unit.
- P. PERRENOUD (1994). – *La Formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- J. PIPER & J. ROBINSON (1998). – « Curriculum control, quality assurance and the McDonaldisation of initial teacher education », in A. Hudson & D. Lambert (eds.) *Exploring Futures in Initial Teacher Education*, London, Institute of Education, 203-222.
- R. PRING (1995). – « Standards and quality in education », in T. Kerry & A.S. Mayes *Issues on Mentoring*, London, Routledge, 189-200.
- W. RICH (1933). – *The Training of teachers in England and Wales during the Nineteenth Century*, Cambridge, Cambridge University Press.
- D. SCHÖN (1987). – *Educating the Reflective Practitioner*, London, Jossuey Bass.

- D. SCHÖN (1994). – *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions Logiques.
- R. SMITH & G. ALRED (1993). – « The Impersonation of wisdom », in D. McIntyre et al. (ed.) *Mentoring : Perspectives on School-based Teacher Education*, London, Kegan Press.
- E. STONES (1992). – *Quality Teaching : a Sample of Cases*, London & New York, Routledge.
- M. TARDIF, C. LESSARD & C. GAUTHIER (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- P. TOMLINSON (1995). – *Understanding Mentoring*, Buckingham, Open University Press.
- M. WILKIN (1992). – (Ed.) *Mentoring in Schools*, London, Kogan Page.
- A. ZANTING et al. (1998). – « Explicating practical knowledge : an extension of mentor teachers' role », *European Journal of Teacher Education*, 21, 1, 11-28.