

## AU CENTRE OU SUR LE TERRAIN DEUX MODÈLES DE TUTORAT EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

GILLES BAILLAT\*

### Résumé

*La notion de tutorat peut désigner en France deux types de pratiques de formation :*

- *des pratiques privilégiant l'individualisation, la relation duelle, la relation maître-élèves ;*
- *des pratiques privilégiant l'expérience, la proximité du terrain, la relation expert-novice.*

*Cette ambiguïté qui reflète la richesse de la notion peut générer des difficultés si l'on se place du point de vue de la mise en cohérence des différents acteurs de la formation : formés, formateurs de terrain, formateurs de centre.*

*De ce point de vue, l'enquête réalisée auprès des étudiants et formateurs de l'IUFM de Reims permet de mettre en évidence les effets des choix de l'institution en matière d'individualisation, sur les pratiques de formation.*

### Abstract

*In France, the notion of counselling can refer to two types of training practices:*

- *practices favouring individualisation, a dual relationship, a master-pupil relationship;*
- *practices favouring experience, field work, the expert-beginner relationship.*

*This ambiguity reflects the rich meaning of the concept and can involve difficulties as regards the attempts at building consistent teams with the different actors of the training process: trainees, field trainers, trainers in training institutes.*

*In this respect, the survey conducted among the students and trainers of the Reims IUFM makes it possible to point out the effects of the choices made by the institution concerning the individualisation of training, on the training practices.*

\* - Gilles Baillat, IUFM de Reims. INRP (Département « Didactiques des disciplines »).

## Introduction

La question du tutorat ne peut être séparée d'un contexte plus global qui est celui de l'individualisation de la formation, notamment pour ce qui nous concerne, celle des enseignants.

Elle se pose donc en référence aux problèmes que soulève aujourd'hui la professionnalisation (1) des enseignants. Plus précisément, le tutorat peut se présenter comme une tentative de réponse à une question dont on peut rappeler les termes :

- si le centre de formation (supposé être l'instance théorique) et le terrain d'exercice (supposé être l'instance de la pratique) sont aujourd'hui et généralement considérés comme tous deux indispensables à la formation professionnelle ;
- si leur intégration (2) est perçue comme nécessaire ;
- si la grande variété des publics d'enseignants en formation suppose des parcours individualisés.

L'individualisation n'est-elle pas alors la solution ? En permettant l'accompagnement individuel du novice sur les différents lieux de la formation, ne peut-elle favoriser l'intégration de ces différentes instances, tout en tenant compte des différences individuelles, ce que ne permettent pas, généralement, les dispositifs classiques de formation ?

Après avoir rappelé l'ambiguïté du tutorat dans les pratiques de formation, nous nous proposons de décrire cette ambiguïté comme le résultat de son inscription dans une double polarité : **l'expérience du terrain et l'individualisation.**

Pour terminer, nous analyserons les résultats d'une enquête menée au sein d'un IUFM partant sur une expérience de tutorat.

## DE L'AMBIGUÏTÉ DU TUTORAT DANS LES PRATIQUES DE FORMATION

■ Court rappel sur les différentes formes de l'individualisation : on peut citer pour mémoire les trois principaux dispositifs utilisés pour gérer les formations individualisées : le préceptorat, le compagnonnage, le tutorat, et tenter de situer ce dernier par rapport aux deux autres.

• S'inscrivant plutôt dans le contexte d'une formation théorique, le préceptorat accuse un premier handicap : c'est une solution coûteuse ! surtout, l'avantage du tutorat est qu'il permet d'inscrire l'individualisation dans une modulation provisoire,

1 - Bourdoncle R. (1991). - « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », in *Revue française de pédagogie*, n° 94.

2 - Entendue dans le contexte de l'« alternance intégrative ». Malglaive G., Weber A. (1982). - « Théorie et pratique. Analyse critique de l'alternance en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, n° 61.

punctuelle de la formation. C'est un temps non exclusif des dispositifs collectifs. Il s'insère dans un ensemble qui autorise aussi le bénéfice des interactions.

- Par rapport au compagnonnage (qui ressort plutôt de la sphère de la pratique), l'avantage principal du tutorat tient au fait que l'expertise requise pour la formation sur le terrain ne réside pas seulement dans le « faire » ou dans la zone des savoir-faire ou des savoirs pratiques (3). C'est qu'en effet, cette expertise-là s'accommoderait très bien de l'idée d'une formation par l'imitation du geste réussi, alors que le tutorat, invoqué ici pour les situations de formation sur le terrain, comporte aussi des moments de réflexion de/sur la pratique, des moments d'explicitation et d'analyse de pratique, en plus de l'observation experte du novice.

■ Ce double avantage du tutorat permet de mieux comprendre pourquoi il apparaît si souvent aujourd'hui comme une véritable panacée, comme la réponse naturelle aux situations de formation particulières, surtout lorsqu'elles apparaissent comme des situations d'urgence : tutorat des étudiants à l'Université, tutorat d'élèves de l'école primaire (4), tutorat des stagiaires en situation (5), tutorat des FPS (6), tutorat des ingénieurs formés en alternance (7) et, pourquoi pas, tutorat des Contrats d'insertion professionnel...

Comme on peut le remarquer aisément, ces exemples évoquent systématiquement des situations ou problèmes particuliers, des « zones périphériques » du système éducatif français. Au niveau de la formation des enseignants, la question s'est aussi récemment posée :

- le rapport Bancel (octobre 1989) évoquait déjà explicitement le tutorat (8) ;
- la circulaire du 2.07.1991 qui précise les « contenus et validation des formations organisées par les IUFM » définit l'individualisation des parcours comme premier principe ;
- le tutorat est parfois institutionnalisé en prenant place de façon explicite dans le dispositif de l'IUFM (nous verrons l'exemple de l'IUFM de Reims).

■ On comprend mieux, dans ces conditions, la multiplication récente des initiatives, souvent exploratoires, en relation avec une pratique de tutorat :

3 - Malglaive G. (1990). - *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.

4 - Finkelsztein D. (1986). - *Le tutorat dans les écoles*, Bruxelles.

5 - Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 45 (26.11.1992). Il s'agit d'enseignants ayant passé un concours de recrutement (le CAPES) et possédant déjà une expérience professionnelle d'enseignant. Ils sont donc placés directement sur le terrain sans recevoir une formation à l'IUFM.

6 - Formation professionnelle spécifique : instituteurs recrutés de façon particulière (exemple : sur liste complémentaire) et placés sur le terrain. Leur formation pluriannuelle consiste en des périodes de regroupement au centre durant plusieurs semaines.

7 - Voir article dans *Libération* du mardi 4 février 1992.

8 - Page 16 du rapport.

- Universités d'été (9),
- Actions du Plan national de formation,
- Séminaires (10),
- Colloques (11).

■ Les travaux qui abordent la question du tutorat peuvent être considérés quant à eux suivant deux approches :

- ceux qui abordent le tutorat de façon spécifique et qui concernent souvent le monde de l'entreprise (12) en se situant dans une perspective ancrée sur la formation de terrain ;
- ceux qui intéressent plus immédiatement la formation des enseignants. De nombreux travaux récents travaillent cette question sous l'angle de l'expertise (par exemple Tochon) (13), de la typologie des savoirs (par exemple, Malglaive) (14), de l'observation des situations d'enseignement-apprentissage (par exemple, Chevallard) (15), de l'articulation théorie-pratique (Huberman, Perrenoud, Malglaive-Weber) (16).

■ Mais malgré cette focalisation de l'attention, le tutorat reste entouré d'un halo d'incertitudes quant à sa signification précise. Le dictionnaire est à cet égard de peu de recours puisque les définitions proposées ne semblent guère intégrer les réalités de la formation, même si elles suggèrent des images intéressantes :

9 - Si l'on ne tient compte que de celles qui font apparaître explicitement le terme de tutorat : 1 en 1992 (n° 73, B.O. du 12.03.1992) ; 2 en 1993 (n° 44 et n° 96, B.O. du 04.03.1993) ; 3 en 1994 (n° 11, 14 et 35 du B.O. du 03.03.1994).

10 - Par exemple, celui de Glay (Doubs) d'octobre 1992 ou bien le « Séminaire du pôle Sud-Est » qui réunit les formateurs et responsables de formation des IUFM du Sud-Est et qui consacre une partie de ses activités à la formation des formateurs de terrain.

11 - Par exemple, le colloque national sur la formation des enseignants : *Formation préprofessionnelle et professionnelle des enseignants : continuité et dynamique. La question de l'individualisation*, Grenoble, décembre 1993.

12 - Par exemple, Beauvallet E., Bapst C. (1984). - *La formation des tuteurs EDF-GDF de la région Ile-de-France*, ADEP. Monaco A. (1984). - « La place du tutorat en entreprise dans la formation des jeunes », *Éd. Permanente*, n° 74. Sivan B., Vincent F. (1986). - *La formation des tuteurs : analyse de expérience Languedoc-Roussillon*, ADEP. Pinatel H. (1988). - « Vers un statut du formateur : tutorat et relation entre organismes de formation et entreprises. Formation en alternance et formation des adultes », *Actualité de la formation permanente*, n° 64.

13 - Voir les différentes contributions de cet auteur : « Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? », in *Recherche et Formation*, n° 5, pp. 25-38 ; « La pensée des enseignants : un paradigme en développement », in *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 17, 1989...

14 - Malglaive G., *op. cit.*

15 - Chevallard Y. (1993). - *L'observation didactique*, séminaire du pôle Sud-Est.

16 - Bien entendu, tous ces travaux ne prennent pas pour objet spécifique la relation tutorale, ni même la seule question de l'individualisation.

- **Tuteur** : 1 - Personne chargée de veiller sur un mineur, de gérer ses biens et de le représenter dans les actes juridiques. 2 - Tige, armature de bois ou de métal fixée dans le sol pour soutenir ou redresser des plantes.
- **Tutélaire** : Protecteur, (se dit d'une divinité).
- **Tutelle** : 1 - L'institution conférant à un tuteur... le pouvoir de prendre soin de la personne. 2 - État de dépendance d'une personne soumise à une surveillance gênante. (*Petit Robert*, 1991.)

Il est vrai que les dictionnaires spécialisés sont beaucoup plus explicites sans lever toutefois toutes les ambiguïtés :

« Un tuteur est un enseignant qui accepte d'aider spécialement un élève ou un petit groupe pendant au moins un an, à s'organiser, à découvrir la méthode de travail qui lui convient, à conquérir son autonomie, à se socialiser. Les performances sont suivies régulièrement et, en cas de difficultés d'apprentissage, une aide est apportée par le tuteur lui-même, par un de ses collègues spécialisés ou par d'autres élèves. Le tuteur sert aussi d'intermédiaire avec les autres professeurs, la direction de l'établissement, les parents, voire avec les services de police, dans les cas de délinquance. » (17).

Mais ce type de définition ne résoud pas un problème essentiel : le tuteur est-il un formateur de centre, ou un formateur de terrain ? Il est vrai que les réalités désignées par le terme de tuteur peuvent appartenir aux deux catégories et ce, dans la même institution (18). Il faut aussi remarquer que cette ambiguïté persiste même lorsque les textes officiels tentent de statuer. Ainsi, le terme de conseiller pédagogique est officialisé depuis 1992 (19) pour désigner toutes les catégories de formateurs de terrain de PLC 2 (professeurs de lycées et collèges) à l'exception des stagiaires en situation. Cela n'empêche pas les professionnels de continuer à utiliser le terme de tuteur pour désigner certains d'entre eux, que ce soit dans le langage courant ou dans celui des textes : ainsi, le texte de F. Clerc, dans les actes du séminaire de Glay sur l'accueil des nouveaux affectés (octobre 1992) ; ou bien l'annonce de l'Université d'été n° 35 de la campagne 1993-1994 « la formation des enseignants-tuteurs en biologie-géologie » à Grenoble. Tout se passe comme si le tutorat oscillait en permanence entre deux pôles, l'un qui le rattacherait au thème de l'individualisation, l'autre qui le rattacherait au thème de l'expérience professionnelle. Plus précisément, le tutorat semble porteur de deux significations, évocateur de deux types de réalités suivant qu'on le place dans le contexte du terrain, du monde de la pratique, de l'expérience, ou bien que, considéré depuis le centre de formation, on l'inscrive dans la thématique de l'individualisation qui lui donnerait alors son sens principal. Or, si l'existence de deux types de pratiques du tutorat n'est pas en soi problématique, il en va

17 - De Landsheere V. (1992). - *L'Éducation et la Formation*, Paris, PUF.

18 - Par exemple, au sein de l'IUFM de Reims, les tuteurs des FPS sont des formateurs de terrain.

19 - B.O. du 11 avril 1992.

différemment si l'on considère le point de vue des acteurs dans la mesure où l'efficacité de ce dispositif est liée à leur attente, et à la façon dont ils perçoivent la différenciation des rôles ; l'ambiguïté peut être source de confusions.

On peut, dans un système de formation d'enseignants, schématiser cette double polarité de la façon suivante (il va sans dire que pour les besoins de la démonstration les contrastes sont volontairement accusés) :

| <b>INDIVIDUALISATION ET EXPÉRIENCE</b>  |   |
|---|---|
| <b>Au fondement de la relation tutorale</b>   |   |
| Rapport individuel et disponibilité du tuteur   | Expérience professionnelle  |
| <b>Un ou plusieurs tuteurs</b>  |   |
| Nécessairement unique   | On peut convoquer plusieurs expériences.  |
| <b>Types de médiation des relations duelles</b>   |   |
| La relation de confiance tuteur/tutoré est d'abord au service des préparations et retours d'actions.<br>Secondairement : liaison avec autres acteurs de la formation. | La relation de confiance est d'abord au service d'une co-observation efficace dans l'action.<br>Secondairement : liaison avec d'autres pairs. |
| <b>Généraliste ou expert</b>  |   |
| Capacité d'intervention dans plusieurs registres  | Spécialisation  |
| <b>Types de savoirs</b>   |   |
| Du côté des savoirs théoriques  | Du côté des savoirs pratiques   |
| <b>Rapport institutionnel</b>   |   |
| Différence statutaire   | Parité statutaire   |
| <b>Rôle dans l'évaluation de la formation</b>   |   |
| Rôle central  | Rôle marginal   |
| <b>Quelle logique de professionnalisation est favorisée</b>   |   |
| Apprentissage favorisé : préparation de l'action.<br>Décentration par rapport à l'action, réflexion sur l'action.   | Apprentissage favorisé : imitation de l'action, implication dans l'action, réflexion dans l'action.   |

Il est évident que ces deux grandes perspectives en matière de tutorat expriment aussi des conceptions différentes de la formation professionnelle, contextualisent chacune à leur façon la relation théorie/pratique. En d'autres termes, et selon le type de formateur choisi par l'institution pour exercer les fonctions de tuteur, c'est telle conception de la formation professionnelle, telle modalité de l'alternance théorie/pratique qui seront favorisées et qui produiront à leur tour des effets spécifiques sur la formation.

Il faut d'ailleurs préciser qu'il n'est pas certain que les acteurs soient totalement lucides et conscients de ce type d'enjeu lorsqu'ils ont à faire les choix décisifs : par exemple, à quel type de formateur doit échoir la fonction tutorale ?

À cet égard, toute enquête peut être la bienvenue si elle est susceptible d'apporter des réponses aux questions :

- Au moment où une institution (ici, l'IUFM) se donne les moyens de mettre en place ce dispositif : Quelles sont les représentations qu'en ont les acteurs ?
- Quels sont les problèmes que la pratique du tutorat fait apparaître ou met en évidence ?
- La rencontre entre les choix de l'institution et les représentations individuelles induit-elle, infléchit-elle les pratiques de formation ?

## ENQUÊTE SUR UNE EXPÉRIENCE DE TUTORAT

■ L'IUFM de Reims a décidé en 1992 d'institutionnaliser les parcours individuels de formation par le biais du tutorat. Très concrètement, chaque étudiant de seconde année de l'IUFM est attaché à un tuteur pour la durée de l'année. Les tuteurs sont généralement (20) choisis parmi les formateurs de centre, aux statuts divers : professeurs d'IUFM (ex-PEN), enseignants-chercheurs, formateurs du secondaire avec décharges de service partielle à l'IUFM. La fonction tutorale est explicitement et spécifiquement reconnue dans le temps de service des formateurs. Les tuteurs ont généralement plusieurs tutorés : ils peuvent fonctionner en « groupes de formation » (21).

La mise en place du dispositif a été empirique, non précédée d'une clarification des fonctions du tuteur, élucidation qui aurait prélué à la fixation d'un cahier des charges précis des tuteurs. Les interrogations soulevées par la mise en place de ce dispositif ont amené l'IUFM à organiser une enquête sur la tutorat auprès des différents publics concernés : professeurs d'écoles et professeurs de collège et lycées, tuteurs de ces deux catégories.

20 - À l'exception du cas particulier des FPS.

21 - Comme dans le cas des groupes de formation professionnelle mis en place à l'IUFM d'Aix-Marseille; voir les actes du colloque de Grenoble sur la question de l'individualisation (décembre 1993).

### ■ Les questionnaires

- **Le questionnaire distribué aux tuteurs** et auquel ont répondu 53 formateurs (28 formateurs de PE, 25 formateurs de PLC) soit environ 55 % du nombre total des tuteurs, est identique pour les deux catégories de tuteurs. Il questionne les formateurs :
  - à la fois sur les conditions de la mise en place du dispositif : Comment en ont-ils été informés ? De quelle façon le dispositif a-t-il été approprié ? Quels sont les problèmes rencontrés ?
  - à la fois sur les contenus du tutorat ; les tâches spontanément associées, le rôle éventuel dans l'amélioration de la formation, de l'évaluation, de l'évolution des liens avec le terrain, etc.
- **Le questionnaire distribué aux étudiants** des deux catégories. Il interroge :
  - sur la perception du tutorat : les attentes à l'égard du tuteur en début de formation, les types de rencontres avec le tuteur, les contributions les plus importantes du tutorat, etc. ;
  - sur les perspectives : Quelle devrait être la fonction du tuteur, son rôle dans l'évaluation, etc. ?

Les deux questionnaires (professeurs de lycées et collèges et professeurs d'écoles) comprennent quelques différences mineures (22) et surtout une question supplémentaire pour les PLC2 (« *En quoi le rôle du tuteur se distingue-t-il pour vous du rôle du conseiller pédagogique ?* »). Pour les PLC 2 en effet, cette question renvoyait à une réalité précise : le fait que de nombreux formateurs partiellement déchargés étaient à la fois tuteurs de PLC, au titre de leur fonction de « formateur de centre » et « professeurs conseillers pédagogiques » en tant que professeurs en exercice sur le terrain. Autant dire que pour les PLC 2, la frontière entre les deux notions (conseiller pédagogique et tuteur) pouvait être très floue.

148

Ceci dit, hormis ces réserves, les questionnaires procurent le même type d'informations auprès des deux publics en formation, mais aussi auprès des deux catégories d'acteurs : formés et formateurs.

## PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les étudiants attendent d'abord de leur tuteur une aide et des conseils pratiques (68 % des réponses à la question : « *Qu'attendiez-vous de votre tuteur au début de la formation ?* ») ce qui donne à penser qu'ils situent son action au plus près de l'expérience, du terrain d'exercice.

---

22 - Elles portent surtout sur la première partie (identification) du questionnaire. Ces différences sont liées à une différence de structure de la formation dans la mesure où celle des professeurs d'écoles est organisée sur une base géographique.



Lorsque le dispositif autorisait la liberté de choix du tuteur (23) par l'étudiant (Question : « Avez-vous pu choisir votre tuteur ? »), on obtient deux types de réponses :

- quand cette liberté de choix était effective, le niveau de satisfaction se situe à un niveau élevé (97 % pour les professeurs d'écoles) ;
- lorsque cette liberté, pour une raison ou pour une autre, n'était pas accordée, le niveau d'insatisfaction s'élève notablement, ce qui traduit peut-être le fort sentiment d'injustice qui s'installe chez ceux qui estiment ne pas avoir eu la chance de choisir leur tuteur.

Les rapports avec le tuteur (Question : « Êtes-vous satisfait de vos rencontres avec votre tuteur, dans leur fréquence, dans leur qualité ? ») sont globalement considérés comme satisfaisants (24), tout particulièrement en ce qui concerne la qualité de ces rapports (69 % d'avis « totalement satisfait » chez les professeurs de collèges et de lycées). Il faut remarquer que la fréquence des rencontres entre étudiants et tuteurs est extrêmement variable (de 2 à 10), que ces rencontres prennent des formes diverses (individuelles ou par petites groupes, institutionnelles ou informelles) et que malgré cette diversité, le niveau de satisfaction est élevé sauf peut-être chez ceux qui estiment ne pas avoir assez de rencontres individuelles.

Le tutorat est d'abord perçu, chez les PLC2, comme chez les PE2, comme ayant d'abord contribué au suivi des stages comme du mémoire professionnel (Question : « Dans quels domaines la contribution du tutorat vous est-elle apparue comme plus importante : 1. pour le mémoire professionnel ? 2. pour les stages ? 3. autres ? ») (25).

L'association des réponses aux rubriques « tâches du tuteur » et « intérêts et défauts du dispositif » donne les résultats suivants : le tutorat renvoie d'abord à l'expérience, au conseil pratique, à la relation de confiance, à la notion d'interlocuteur privilégié. Le tuteur doit donner une aide individuelle et multiforme mais surtout assurer un suivi des stages.

Les défauts perçus sont peu nombreux et renvoient plutôt au fonctionnement du dispositif plus qu'à sa nature. Une réserve cependant pour quelques réponses : le tuteur ne devrait-il pas être écarté de l'évaluation ? Pourtant à la question qui porte spécifiquement sur le thème de l'évaluation de la formation : « À votre avis, le rôle du tuteur devrait être prépondérant dans l'évaluation : 1. du mémoire ? 2. des stages ? 3. des modules d'enseignement ? », les réponses sont massivement orientées vers un constat qui semble d'évidence : le tuteur doit jouer un rôle central dans l'évaluation.

Il faut enfin relever les réponses à la question : « En quoi le rôle du tuteur se distingue-t-il pour vous du rôle du conseiller pédagogique ? » (qui ne concernait que les PLC2) et qui porte sur la perception qu'ont les stagiaires de la différence entre tuteur

23 - Ce qui n'était pas toujours le cas, notamment en ce qui concerne les PLC2.

24 - Ces résultats ne concernent que les PLC2.

25 - Les stages d'abord pour les PLC2 ; le mémoire professionnel d'abord pour les PE2.

et conseiller pédagogique. Le stagiaire pour cette question est invité à s'exprimer sur l'un et l'autre des deux principaux formateurs qui interviennent avec lui dans un rapport d'individualisation. Mais le libellé de la question l'incitait en même temps à exprimer une opinion sur l'un des deux en la plaçant en perspective par rapport à l'autre. Les réponses à cette question permettent donc d'obtenir une première image des représentations qu'ont ces stagiaires quant au système de formation au sein duquel ils s'inscrivent. Or, si pour un tiers des réponses (seulement?) le conseiller pédagogique est clairement perçu du point de vue de sa proximité avec le terrain d'exercice, seule une grosse moitié de ces derniers donne des énoncés symétriques en ce qui concerne le tuteur (proximité avec le centre de formation). Ce ne sont donc que 15 questionnaires sur un total de 81 qui témoignent d'une représentation du système de formation comme articulant différents types d'acteurs.

Les tuteurs de PE2 ont spontanément associé au tutorat (Question : « *Quelles sont les tâches que vous avez spontanément associées à cette fonction ?* ») la tâche de suivi du mémoire (suivi par les visites sur le terrain) alors que ceux des PLC2 ont surtout valorisé les conseils pédagogiques (suivi de l'encadrement du mémoire), c'est-à-dire le contraire.

Le contraste est encore plus net lorsque l'on considère les réponses à la question : « *À votre avis, parmi les différentes fonctions qui sont celles d'un formateur, quelles sont celles qui incombent plus particulièrement au tuteur ? Quelles sont celles qui devraient lui incomber exclusivement ?* » puisque les tuteurs de PE2 maintiennent une attention prioritaire au suivi du mémoire alors que ce dernier disparaît des préoccupations des tuteurs de PLC2.

150

Un second contraste est perceptible dans les réponses à la question : « *À votre avis, le tutorat peut-il améliorer en premier lieu : 1. la formation ? 2. l'évaluation ?* ». Si les deux publics sont d'accord pour louer les bienfaits du tutorat pour la formation en général, ils se divisent en ce qui concerne la relation avec l'évaluation : les tuteurs de PE2 ont un avis beaucoup plus partagé que celui des tuteurs de PLC2 (les avis hésitants ou négatifs sont majoritaires chez les tuteurs de PE2, très minoritaires chez les tuteurs de PLC2).

De la même façon, le tutorat n'est pas perçu de manière identique pour ce qui est de l'évolution des liens avec le terrain : évolution « forcément » positive pour les tuteurs de PLC2, avis beaucoup plus partagé pour les tuteurs de PE2.

Si l'on tente maintenant de confronter l'ensemble des résultats (stagiaires PE2 et PLC2, ainsi que leurs tuteurs), on peut mettre en évidence des convergences :

- en ce qui concerne les tâches attribuées au tuteur, les stagiaires PLC2 et leurs tuteurs s'entendent surtout sur la nécessité du suivi individuel, de l'intérêt d'une personne ressource polyvalente ;
- les quatre publics sont d'accord pour souligner l'intérêt du dispositif pour améliorer la formation.

Mais on note aussi des divergences.

- Tuteurs PE2 et stagiaires PE2 ne valorisent pas les mêmes tâches : c'est le mémoire qui est important disent les tuteurs ; c'est la relation d'aide, voire le suivi des stages répondent les PE2.
- On note de même des avis beaucoup plus partagés entre les deux publics de tuteurs concernant l'évaluation. Mais l'ensemble des stagiaires (PE2 et PLC2) souhaite un rôle important du tuteur dans cette évaluation.
- Pour les liens avec le terrain, les tuteurs sont divisés, on l'a vu. Dans la mesure où le questionnaire des « tutorés » n'était pas homologue, il est difficile de généraliser ce constat fait à propos des PLC2 : la distinction entre tuteurs et conseillers pédagogiques reste floue, les deux fonctions n'apparaissent pas toujours et mutuellement bien identifiées.

La confrontation de ces constats avec la grille d'analyse suggérée plus haut fait apparaître :

**1. un préalable :** cette grille schématique ne peut être entièrement validée par cette enquête, mais elle fournit une aide intéressante à la lecture et à l'interprétation de ses résultats ;

**2. un contraste :** les tuteurs de PE 2 se voient d'abord dans une fonction de « formateurs de centre » et donc sans doute plus proche du pôle de l'individualisation, ce qui les conduit à valoriser la thématique du mémoire, à rester réservés à l'égard de l'évaluation (26), à douter des possibilités d'améliorer les liens avec le terrain. Les tuteurs PLC 2 quant à eux, se voient surtout comme des formateurs de terrain, ce qu'ils sont souvent par leur statut. Ils sont plus « sereins » à l'égard de l'évaluation, du lien avec le terrain. Ils font passer au second plan les préoccupations concernant le mémoire, par exemple ;

**3. un paradoxe :** si ces résultats suggèrent chez les tuteurs l'existence de deux modèles (le tuteur comme « suiveur individuel », le tuteur comme formateur de terrain), les réponses des stagiaires des deux catégories renvoient plutôt au modèle du formateur de terrain. On pourrait donc penser que les choix faits par l'institution (27) conduisaient tout droit, pour une partie du public, à des effets négatifs. Or, ce n'est pas ce que l'on constate, puisque le niveau de satisfaction des PE2 reste très élevé. En d'autres termes, les publics concernés par le tutorat attendent effectivement une aide, des conseils pratiques, le suivi des stages. Et c'est ce qu'ils estiment avoir reçu ! Leur satisfaction est en quelque sorte légitime, et est d'ailleurs corroborée par leurs réponses à d'autres questions : la forte contribution du tutorat au suivi des stages, l'intérêt du dispositif pour la communication des expériences, la relation individuelle, etc.

26 - Qui, rappelons-le, dans l'actuel dispositif de formation et d'évaluation des IUFM, accorde beaucoup d'importance (notamment sur le plan symbolique), aux stages, à l'action quotidienne sur le terrain.

27 - Qui, dans la réalité, faisait des formateurs partiellement détachés, la majorité des tuteurs de PLC2 et chez les professeurs d'IUFM (ex-professeurs d'écoles normales pour la majorité) la plupart des tuteurs de PE2.

La conclusion qui s'impose est que les principaux acteurs concernés (les tuteurs) ont dû procéder à des ajustements quant à leurs tâches, de façon à répondre au moins partiellement mais de façon satisfaisante à la demande de leur public.

En d'autres termes, le tutorat en tant que dispositif ne se contente pas de refléter ou d'enregistrer l'état des relations entre les protagonistes (formés et formateurs) : il suscite, crée un rapport (lié à l'individualisation?) qui favorise une certaine distanciation et prise de recul par rapport aux positions d'origine.

## CONCLUSION

L'évaluation du dispositif tutoral dans le contexte de l'IUFM de Reims nécessite une certaine durée et d'autres prises d'information. On peut pourtant faire ressortir dès aujourd'hui :

- l'inscription institutionnelle de ce type de dispositif dans ses différents aspects (tels que le choix des tuteurs) ne peut être « neutre » : elle produit nécessairement des effets quant au jeu des différents partenaires dans le processus global de la formation (28) ;
- si le tutorat institutionnel produit sans doute des effets de formation positifs, il n'est pas sûr qu'il transforme beaucoup les réalités du point de vue de l'articulation des acteurs du dispositif de formation : ni les stagiaires, ni les tuteurs ne remettent en cause la juxtaposition des deux instances, le terrain d'exercice, le centre de formation. Et pourtant le tutorat recèle des potentialités à cet égard : la forte association entre le tuteur et le mémoire, dans un contexte où ce dernier est conçu comme un outil d'articulation théorie/pratique, la reconnaissance par les stagiaires de ce rôle central du tuteur en ce qui concerne le mémoire vont dans ce sens. Pourtant, la réserve de certains tuteurs enregistrée plus haut à l'égard des formateurs de terrain, la difficulté des PLC2 à articuler (au lieu de confondre) les apports du tuteur et ceux du conseiller pédagogique, démontrent s'il en était encore besoin, le chemin qui reste encore à parcourir.

De la même façon, la différence de perception de l'évaluation entre tuteurs et stagiaires traduit sans doute deux postures que dicte une même logique : le souci de cohérence. Il est en effet légitime que les stagiaires puissent revendiquer une garantie de cohérence dans l'évaluation de leur formation professionnelle. À cet égard, le tuteur, s'il est conçu comme une véritable « tour de contrôle » de l'ensemble de la formation, revêt tout naturellement une importance primordiale... s'il peut réaliser cette mise en perspective. C'est la même raison qui fait que les tuteurs restent plus dubitatifs quant à ce rôle central dans l'évaluation. Ils savent très bien que la mise

28 - Par exemple, le choix des professeurs d'IUFM comme tuteurs des PE2 a eu des effets certains sur la façon dont le mémoire a été perçu par les différents acteurs (professeurs d'IUFM, PE, IMF).

en cohérence des différents apports de la formation n'est pas acquise d'avance, surtout si l'on spécifie les objets de cette mise en cohérence : entre les aspects de formation qui relèvent plutôt du terrain avec ceux qui relèvent plutôt du centre, mais aussi entre les différents types d'apports fournis par le centre de formation. En d'autres termes, ils ne sont pas nécessairement cette « tour de contrôle » que se représentent les publics en formation.

Dans l'expérience décrite, le dispositif tutoral semble renvoyer à deux logiques de formation professionnelle : approprié par les formés ainsi que par une partie des tuteurs, il peut alors impulser des conduites de formation que l'on peut décliner sur le mode de l'action, de la pratique, de la logique du succès dans l'action. Mais les logiques qui en découlent peuvent aussi bien favoriser les apprentissages par l'imitation de modèles réifiés (29) qu'un travail réflexif sur l'action (30). Encouragé par l'institution, et associé par elle aux formateurs de centre ; il peut alors favoriser des apprentissages orientés vers l'invention de stratégies et la programmation de l'action.

Mais bien entendu et en dernier ressort, le problème ne réside pas dans l'existence de ces deux modèles, mais bien plutôt dans la difficulté que le tutorat ne surmonte pas à les intégrer dans un processus d'élaboration, chez l'enseignant en formation, d'une « expertise raisonnable ».

29 - Ce qui est à mettre en relation avec l'angoisse bien connue du formateur à l'idée que le formé puisse se contenter de « reproduire un modèle ».

30 - Ce qui supposerait alors un ambitieux programme de formation des formateurs de terrain.