



HAL
open science

Le tutorat : des effets formatifs réciproques

Céline Foliot, Magali Brunel, Sébastien Chaliès

► **To cite this version:**

Céline Foliot, Magali Brunel, Sébastien Chaliès. Le tutorat : des effets formatifs réciproques. Les Cahiers pédagogiques. Coll. hors-série numériques, 2022, 60. hal-04813933

HAL Id: hal-04813933

<https://hal.science/hal-04813933v1>

Submitted on 2 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Repenser la situation de tutorat en établissement scolaire ou comment mieux articuler la formation initiale et continue des enseignants : le cas du « reverse mentoring »

-

FOLIOT Cécile*, BRUNEL Magali* et CHALIES Sébastien**

* INSPE Académie de Nice

** INSPE Académie de Toulouse

L'année 2021-2022 constitue pour la formation initiale des enseignants une année inédite. Il a fallu appliquer, dans un contexte de crise sanitaire, une réforme nécessitant autant de modifications dans les maquettes du master MEEF¹ que dans la prise en charge des enseignants novices en établissement scolaire. Cependant, comme les précédentes réformes, celle-ci continue à placer l'alternance entre formation au métier et réalisation du métier comme un principe structurant. Cette alternance se déploie de manière plurielle, entre l'INSPE² et les établissements scolaires mais aussi, au sein même de ces derniers, entre les temps de réalisation du métier en classe et les temps de formation le plus souvent placés sous la responsabilité des enseignants tuteurs. Plus que jamais, s'exprime ainsi le besoin d'une « formation intégrative alternante » (Escalié & Magendie, 2019) favorisant l'articulation entre savoirs théoriques et/ou professionnels enseignés lors des temps de formation et leur intégration dans la pratique professionnelle effective en établissement scolaire. Dans ce cadre, on ne peut que souligner l'importance des enseignants tuteurs missionnés pour justement accompagner la lente construction de cette pratique. Paradoxalement, alors même que les enseignants novices bénéficient dans le cadre de leur formation universitaire des connaissances théoriques issues de la recherche, les tuteurs quant à eux ne bénéficient au mieux de quelques journées de formation continue, souvent d'ailleurs jugées comme fort limitées³, et se trouvent donc fragilisés dans la réalisation de leur mission au point de manifester leur incompréhension entre leurs pratiques et celles que les enseignants novices cherchent à expérimenter (Jaspers, Meijer, Prins et Wubbels, 2014). Finalement le constat récurrent depuis une trentaine d'années sur la nécessité d'optimiser la formation des enseignants tuteurs (Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009) peut encore aujourd'hui être renouvelé (Orland-Barak & Wang, 2021).

La question à l'origine de ce texte est donc la suivante : est-il envisageable - et si oui à quelles conditions - que la situation de tutorat menée en établissement scolaire alimente tout à la fois la formation initiale des enseignants novices et la formation continue des enseignants tuteurs ?

Un dispositif de tutorat à « double effet » : le reverse mentoring

Au tournant des années 2000, plusieurs secteurs d'activité ont expérimenté une nouvelle forme de tutorat censée favoriser en simultanément le développement de professionnels novices et expérimentés. C'est le cas par exemple, en 1998, dans le monde universitaire lorsque deux professeurs du département de nutrition et de diététique de l'université du Delaware ont testé l'intérêt d'un jumelage entre vingt-huit étudiants et des professionnels de la discipline désireux de s'emparer de l'utilisation d'Internet (Cotugna et Vickery, 1998). L'apport des *digital natives* dans le transfert de connaissances était alors établi. De la même manière, en

¹ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

² Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation

³ Rapports cour des comptes, 2015, 2018 ; rapport IGEN & IGAENR 2018

1999, le président-directeur de *General Electric* a conçu un dispositif de travail collaboratif entre le junior de la génération Y devenu mentor et le senior désormais mentoré (Murphy, 2012). Dans ces deux expérimentations comme dans d'autres (Leh, 2005 ; Chen, 2012 ; Aydin, 2017), les professionnels novices ont, tout en se formant eux-mêmes, favorisé le développement professionnel de leurs collègues expérimentés chargés pourtant de les tutorer (Browne, 2021). Depuis, les études sur le « reverse mentoring » qui se sont multipliées soulignent la multiplicité de ses retombées. L'étude récente menée par un groupe d'universitaires australiens (Clarke, Burgess, van Diggele & Mellis, 2019) auprès d'étudiants en médecine et praticiens hospitaliers de l'université de médecine de Sydney est à ce titre particulièrement significative. Elle a en effet permis de répertorier les nombreux bénéfices du reverse mentoring : un engagement actif des praticiens tuteurs et étudiants tutorés, un processus d'apprentissage à double sens avec notamment un renforcement de l'acquisition des compétences professionnelles chez les étudiants tutorés et une actualisation des savoirs théoriques chez les praticiens tuteurs, une réduction des écarts générationnels ou encore un développement du lien social au sein de la communauté professionnelle. *Win-win, two-way flow, a boomerang effect, Three birds with a stone*, sont ainsi autant d'expressions mélioratrices utilisées pour souligner dans la littérature scientifique l'étendue des retombées de ce dispositif de formation.

Le reverse-mentoring dans le champ de la formation des enseignants : conditions de mise en œuvre

Dans le champ de la formation des enseignants, le reverse mentoring a initialement été utilisé pour intégrer dans le cursus professionnel des enseignants chevronnés des pratiques et des objets de connaissances nouvellement considérés. En Lituanie (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013), à Taïwan (Chen, 2012) ou encore en Turquie (Aydin, 2017), le reverse mentoring a ainsi été exploité pour développer l'utilisation des outils numériques. En Colombie (Porrás, Díaz & Nieves, 2018) le reverse mentoring a plutôt été exploité pour renforcer l'enseignement des langues étrangères.

Concrètement, pour engendrer de véritables retombées en termes de formation professionnelle, le reverse mentoring nécessite certaines conditions. Le volontariat des enseignants novices et de leurs tuteurs est la première d'entre elles. Les enseignants novices s'engagent ainsi à tester l'enseignement d'une notion ou d'un concept nouveau (Chen, 2012) sous le regard bienveillant de leurs tuteurs disposés à les aider (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013 ; Porrás et al, 2018). La deuxième condition est celle de s'engager collectivement dans une stratégie de collaboration entre pairs (Goker, 2005) à partir de séances d'enseignement partagées selon les différents modes du coteaching (Gallo-Fox & Scantlbury, 2016) et des temps de conception et de réflexion pré et post-leçon. Une troisième, à l'instar des environnements collaboratifs créés dans certaines universités lors des expériences de reverse mentoring entre étudiants et professeurs (Leh, 2005), repose sur l'analyse des temps d'interaction consignée dans un journal de bord et permettant à chaque membre de la dyade de suivre sur une durée prolongée l'évolution de mise en pratique des gestes et objets observés (Porrás & al, 2018).

Enfin, la quatrième condition requiert l'engagement des enseignants novices et de leurs tuteurs dans une relation professionnelle marquée par la possible réciprocité et le respect mutuel. En outre, le reverse mentoring tient compte du pouvoir du tuteur à enrichir l'objet à enseigner par sa pratique d'expert (Clark & al., 2019). En somme, les enseignants novices peuvent bénéficier de l'accompagnement à la gestion de classe des tuteurs et réciproquement ceux-ci peuvent bénéficier des apports que sont susceptibles de fournir les enseignants novices impliqués dans leur formation universitaire. Sur ce dernier point, une expérimentation

irlandaise (Farrell, Cowan, Brown, Roulston, Taggart, Donlon & Baldwin, 2022) souligne le rôle de l'espace de formation dans la collaboration tutorale en tant que lieu de formation ressource des savoirs théoriques et des outils innovants.

Bien que certains travaux mettent en exergue certaines limites au reverse mentoring (Ghaudhuri, Park & Johnson, 2021), ce dernier apparaît donc comme particulièrement heuristique pour tout à la fois permettre l'optimisation de la formation des enseignants novices - en permettant de sortir la situation de tutorat de sa mise en œuvre traditionnelle dont les limites sont maintenant bien connues - et de la formation continue des tuteurs. Ce croisement entre les deux formations, initiale et continue, pourrait *qui plus est* répondre aux attendus institutionnels quant au développement des *collectifs apprenants* en établissement porté par le Plan National de Formation (PNF) et soutenu par les futures Écoles Académiques de la Formation Continue (EAFC)⁴.

- Aydın, B. (2017). Three Birds with a Stone : Technology Integration in Language Education with Reverse Mentoring Model. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 177-190.
- Augustiniene, A., & Ciuciulkiene, N. (2013). Reverse Mentoring as Facilitating Factor for the Development of a Beginning Teacher's Self-Authorship Process. *Social Sciences*, 81(3), 73-84. <https://doi.org/10.5755/j01.ss.81.3.5791>
- Browne, I. (2021). Exploring Reverse Mentoring; "Win-Win" Relationships in The Multi-Generational Workplace. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 246-259. <https://doi.org/10.24384/JKC9-2R51>
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche formation*, n° 61(2), 85-129.
- Chen, W.-C. (2012). Professional growth during cyber collaboration between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 218-228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.010>
- Cotugna, N., & Vickery, C. E. (1998). Reverse Mentoring : A Twist to Teaching Technology. *Journal of the American Dietetic Association*, 98(10), 1166-1168. [https://doi.org/10.1016/S0002-8223\(98\)00270-3](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(98)00270-3)
- Clarke, A. J., Burgess, A., van Diggele, C., & Mellis, C. (2019). The role of reverse mentoring in medical education : Current insights. *Advances in Medical Education and Practice, Volume 10*, 693-701. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S179303>
- Escalié, G., & Magendie, É. (2019). *Alternance intégrative et formation des enseignants*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Farrell, R., Cowan, P., Brown, M., Roulston, S., Taggart, S., Donlon, E., & Baldwin, M. (2022). Virtual Reality in Initial Teacher Education (VRITE) : A reverse mentoring model of professional learning for learning leaders. *Irish Educational Studies*, 41(1), 245-256. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2021102>
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.007>

- Chaudhuri, S., Park, S., & Johnson, K. R. (2021). Engagement, inclusion, knowledge sharing, and talent development : Is reverse mentoring a panacea to all? Findings from literature review. *European Journal of Training and Development*, ahead-of-print(ahead-of-print).
<https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2021-0005>
- Goker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(2), 239-254. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.12.002>
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers : Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 44(1), 106-116.
- Leh, A. S. (2005). Lessons learned from service learning and reverse mentoring in faculty development : A case study in technology training. *Journal of technology and teacher education*, 13(1), 25-41.
- Murphy, W. M. (2012). Reverse mentoring at work : Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-573.
<https://doi.org/10.1002/hrm.21489>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach : Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99.
<https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Porras, N. I., Díaz, L. S., & Nieves, M. M. (2018). Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 162-169.
<https://doi.org/10.14483/22487085.12422>