

3.

Profil d'un Tuteur Européen

*Rosa BIZARRO
Detlev KAHL
Gee MACRORY
Victor OROVAL
Valerie STONE
Hélène TZOVA
Susan WAREING*

Introduction

Tout en ayant conscience qu'il n'est pas question de créer des «modèles» pour les tuteurs de langue étrangère ni de créer des «tuteurs modèles», le **Profil** ci-après a comme objectif essentiel d'aider les tuteurs (ou ceux qui souhaitent le devenir) à réfléchir sur le rôle qu'ils sont censés jouer et, éventuellement, de les aider à prendre conscience de la nécessité d'une formation spécifique. Pour des raisons méthodologiques, ce profil prend en considération différents aspects de la fonction des tuteurs, à savoir: les domaines de l'ÊTRE, du SAVOIR et du SAVOIR FAIRE.

Assumant le caractère en quelque sorte utopique de la «définition» du bon tuteur de langue étrangère, ce Profil cherche à recouvrir le maximum de traits caractéristiques de ses fonctions, pour devenir un outil de travail pour le tuteur en poste ou une source d'informations précises pour celui qui veut le devenir. Conçu en termes d'éveil et de complément de formation, il a aussi comme objectif d'attirer l'attention sur l'importance – voire la difficulté – du rôle du tuteur de langue étrangère, sachant bien que, parfois, ce rôle n'est pas reconnu ou recompensé.

Les explications qui l'accompagnent mettent en relief certains *items* jugés particulièrement ambitieux ou qui méritent des éclaircissements.

Ce document «Profil du (bon) tuteur» est traduit dans toutes les langues représentées dans le cadre de ce PEC afin de mettre au même niveau les langues des différents pays partenaires et de permettre son utilisation par des tuteurs de différentes langues, dans différents pays.

Usage éventuel du *Profil*

1. Description de la fonction

Les besoins des systèmes de formation initiale sont différents selon les pays de l'Union Européenne, mais nous avons néanmoins essayé de produire un document qui puisse être utile dans divers contextes nationaux. Les tuteurs de nos établissements scolaires qui ont la responsabilité de la formation de nouveaux professeurs ont un rôle envers eux qui est différent du rôle qu'ils ont envers leurs élèves. Il est donc très important que la direction d'une école se rende compte de ce fait, et qu'on nomme les professeurs qui font preuve des aptitudes nécessaires pour apprendre et exécuter ce rôle. Les professeurs qui posent leur candidature pour être tuteur, ou qui peuvent être obligés de remplir la fonction de tuteur, ont également le droit de savoir en quoi consiste ce travail. Le profil que nous avons conçu pourrait donc aider à avoir dès le début, une idée plus claire du rôle du tuteur. Cela permettrait aux uns et aux autres de prévoir avec plus de précision les conditions nécessaires pour exécuter ce rôle.

2. Analyse des besoins

Parmi les professeurs de langues qui assurent les fonctions de tuteur, il existe plusieurs groupes: ceux qui sont obligés d'entreprendre ce nouveau rôle et ceux qui sont intéressés par lui; il faut aussi distinguer les tuteurs assez expérimentés de ceux qui remplissent cette fonction pour la première fois. Quelle que soit la situation, le profil pourrait aider le tuteur à prendre conscience de ses besoins de formation personnels et professionnels. Par exemple, un tuteur pourra constater qu'il ne connaît pas suffisamment bien les différents types et méthodes d'évaluation (*Savoir 7*) et pourra donc demander à suivre une formation correspondante. Le profil pourra également aider le tuteur à identifier les tâches qui demandent du temps supplémentaire – par exemple, aider le stagiaire à préparer et planifier (*Savoir-faire 8*). Le profil permettra aussi aux responsables de la formation de voir qu'il y a des besoins qui sont les mêmes, quelle que soit la matière, et des besoins qui sont différents.

3. Auto-évaluation

Pendant la formation du stagiaire, le tuteur a intérêt à faire de temps en temps une auto-évaluation à l'aide du profil. Les items de celui-ci lui serviront de repères.

Il devra réfléchir aux points forts et faibles de son travail, aux conditions dans lesquelles il travaille, de lui-même. Le cas échéant, il serait utile de s'efforcer d'améliorer la relation, par exemple, en parlant avec le stagiaire, avec ses collègues, avec le formateur, en suivant une formation adéquate à ses besoins, en étudiant...

Profil du tuteur du professeur de langues étrangères

Un bon tuteur est un bon professeur, mais il ne suffit pas d'être un bon professeur pour être un bon tuteur.

Former n'est pas enseigner.

être

1. Je suis stable du point de vue émotif.
2. Je suis enthousiaste, motivé pour mon travail de tuteur/ formateur.
3. Je suis juste et équitable.
4. Je suis coopératif.
5. Je suis organisé.
6. J'honore mes engagements personnels et professionnels.
7. Je suis accessible et disponible.
8. Je suis patient et je sais écouter.
9. J'ai le sens de l'humour.
10. Je suis tolérant, je respecte la différence.
11. Je suis encourageant.
12. Je suis compréhensif, mais je ne me laisse pas influencer.
13. Je suis ouvert aux critiques.
14. Je reformule mes attitudes en fonction des besoins.

savoir

1. J'ai une bonne compétence communicative en langue étrangère.
2. J'ai des connaissances scientifiques dans les différentes disciplines de la formation des professeurs de langue (ex. la linguistique, la littérature, les théories de l'apprentissage, etc.).
3. J'ai des connaissances pédagogiques et didactiques (appliquées à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères).
4. Je sais faire des réflexions théoriques sur les domaines de référence de l'enseignement des langues.
5. J'ai une large expérience des compétences essentielles du professeur de langues.
6. Je connais les techniques, les méthodes de la communication.
7. Je connais les différents types et méthodes d'évaluation.
8. Je connais les lois et les règlements concernant la formation du stagiaire.

savoir faire

1. J'aide le stagiaire à se sentir à l'aise et à s'intégrer dans l'établissement.
2. Je réserve du temps pour mon travail avec le stagiaire.
3. Je prends en considération que la formation est un processus qui implique un développement des compétences du stagiaire.
4. Je négocie avec le stagiaire les objectifs, les stratégies/activités, les contenus et les moyens de sa formation, tout en le considérant comme quelqu'un qui a fait ses propres expériences.
5. J'essaie de connaître les attentes du stagiaire.
6. Je négocie avec le stagiaire le calendrier de sa formation.
7. Je coopère avec les autres professeurs/ tuteurs qui participent à la formation du stagiaire.
8. J'aide le stagiaire dans la préparation de ses cours.
9. J'aide le stagiaire à devenir autonome.
10. Je me sers d'une grille d'observation du cours.
11. Je cible mon observation selon les besoins du professeur en formation.
12. Je me fais observer dans mon cours.
13. J'aide le stagiaire à prendre conscience des aspects positifs – et moins positifs – de ce qu'il a fait.
14. Je partage avec le stagiaire mes savoirs, mes ressources et mes expériences.
15. Je propose des alternatives concrètes aux pratiques que j'ai jugées inefficaces (critique constructive).
16. J'arrive à me faire comprendre.
17. Je me rends compte de ce qui peut nuire à l'efficacité de l'entretien (p.ex. l'ambiguïté de mon rôle: conseiller vs. juger).
18. Je fais régulièrement avec le stagiaire l'évaluation du travail commun.
19. Je donne au stagiaire la possibilité de s'auto-évaluer.
20. J'évalue le stagiaire d'après des critères établis au préalable en essayant d'écarter mes ressentiments personnels.
21. J'analyse avec le stagiaire les conditions qui ont contribué au succès / à l'échec de sa pratique.
22. Je donne du feed-back positif (tout en restant sincère).
23. Je fais mon auto-évaluation en tant que tuteur.
24. J'invite le stagiaire à m'évaluer, en tant que tuteur.
25. J'essaie de me former de façon continue.
26. Je crée une ambiance qui encourage la franche parole.
27. Je veille avec le stagiaire à l'exécution du contrat de formation.
28. Je veille à ce que le stagiaire fasse de son mieux.
29. Je gère les conflits par des stratégies appropriées.

Commentaires Explicatifs

être

1.a. Je suis stable du point de vue émotif.

Être stable du point de vue émotif signifie que le tuteur n'est pas d'humeur changeante. Tout le monde a des problèmes personnels, mais il ne faut pas qu'ils influencent trop les rapports (humains et professionnels) du tuteur avec le stagiaire.

1.b. Je suis compréhensif, mais je ne me laisse pas influencer

Le tuteur doit comprendre que le stagiaire peut avoir des problèmes, des faiblesses, des difficultés, des lacunes de compétences et il doit essayer de l'aider. Cependant le tuteur doit être conscient de son rôle qui est former le stagiaire et de le rendre progressivement autonome. Le tuteur ne doit pas se laisser exploiter, en faisant par exemple le travail du stagiaire à sa place. Le tuteur ne doit pas se laisser faire *influencer une bonne note* ou pour faire un bon rapport.

58

savoir

2. J'ai des connaissances scientifiques dans les différentes disciplines de la formation des professeurs de langue (ex. la linguistique, la littérature, les théories de l'apprentissage, etc.).

Un professeur de langues a des connaissances sur différents sujets importants pour sa profession. Par exemple, il lui faut connaître le fonctionnement (= la grammaire) de la langue qu'il enseigne, la culture et la civilisation. Il doit encore savoir ce qu'est enseigner et ce qu'est apprendre.

Les disciplines de base qui peuvent l'aider à avoir ces connaissances sont, parmi d'autres, la linguistique, la littérature, l'histoire, la psycholinguistique... (voir BOYER, Henri – 1990).

Le tuteur doit, lui aussi, avoir ce type de connaissances, sans qu'il soit pour autant un théoricien, mais quelqu'un qui (re)connaît les théories sous-jacentes à sa pratique.

3. J'ai des connaissances pédagogiques et didactiques (appliquées à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères).

Un tuteur doit savoir comment et pourquoi faire un cours. Il doit notamment être capable:

- d'analyser et de comprendre les programmes avec lesquels son stagiaire travaille;
- de définir des objectifs d'enseignement-apprentissage en fonction du stagiaire, des élèves;
- de choisir des stratégies/ des activités motivantes et adéquates;
- de choisir et/ou de créer des outils de travail et du matériel pédagogique;
- de programmer et de mettre en place ses activités en fonction des moyens disponibles et de tous les facteurs qui définissent l'acte de formation (par exemple, les intervenants, le temps disponible, les espaces existants);
- d'évaluer (voir point 5 du Savoir).

Finalement, il faut qu'il connaisse des méthodes et des techniques propres à l'enseignement des langues.

5. J'ai une large expérience des compétences essentielles du professeur de langues.

Pour bien pouvoir aider le stagiaire dans sa formation il faudrait que le tuteur ait une large expérience des compétences suivantes.

Pour avoir une «large» expérience il faut avoir pratiqué pendant plusieurs années et dans des classes différentes. Voilà un tableau des diverses compétences du professeur (Wunsch 1994):

Enseigner

- prendre en considération les compétences de l'enseignant
- prendre en considération les compétences de l'élève
- choisir les sujets à enseigner
- connaître la structure des sujets à enseigner
- créer du matériel pédagogique
- définir les objectifs de l'enseignement
- trouver des moyens pour communiquer ces objectifs
- établir un dialogue avec les élèves
- surveiller son discours pour qu'il puisse servir de modèle aux élèves
- s'assurer que les éléments enseignés ont été bien assimilés
- se rendre compte des interactions et les analyser
- mettre en question ses objectifs

Eduquer

- initier à la compréhension interculturelle
- montrer comment apprendre et travailler
- rendre l'élève capable de communiquer
- développer l'expression écrite
- développer un sens critique envers les media
- développer une responsabilité sociale
- gérer les difficultés d'apprendre
- maîtriser les problèmes de discipline

Evaluer

- comprendre les données spécifiques de la situation dans laquelle il faut évaluer
- composer des interrogations écrites et devoirs sur table
- évaluer les progrès en assimilation
- faire en sorte que l'interrogation profite à l'élève
- recevoir du feed-back
- donner du feed-back

Innover

- essayer de nouvelles idées et les évaluer
- discuter ces idées avec les élèves
- avoir l'esprit ouvert au changement

6. Je connais les techniques, les méthodes de la communication.

Une des fonctions essentielles du langage est la communication qui se réalise dans l'échange de messages entre les interlocuteurs.

Connaître les techniques et les méthodes de la communication, c'est avoir la compétence de communication qui est la combinaison de plusieurs composantes (Moirand 1982):

- composante linguistique: la connaissance des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue et la capacité de les utiliser;
- composante discursive: la connaissance et l'appropriation de différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;
- composante référentielle: la connaissance de différents champs d'expérience et de leur relation;

- composante socioculturelle: la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions existant entre les individus et les institutions.

Pendant l'actualisation de la compétence de communication, ces différentes composantes semblent toujours intervenir mais à des degrés différents. On pourrait alors parler de stratégies individuelles de communication.

Pour que l'acte de communication soit réussi, il faut appliquer certaines méthodes/ techniques dont voici quelques exemples: table ronde, débat/ conversation/ discussion (en groupes), exposé, brainstorming/ remue méninge, fiche de lecture, quatrième de couverture, prise de notes, synthèse, résumé, fish-bowl, jeux de rôles, simulation.

7. Je connais les différents types et méthodes d'évaluation.

Les perspectives:

L'évaluation sert surtout à améliorer une situation ou à rendre un travail plus efficace et non pas seulement à juger et à contrôler.

Il faut faire la distinction entre

- l'évaluation sommative (juger...) où après une analyse de données variées on fait une «somme», une synthèse, souvent en forme de note ou de rapport (dans le contexte allemand c'est au formateur/inspecteur de la faire),
- l'évaluation diagnostique (faire le point...) qui se fait souvent avant et au début d'une formation pour faire le constat des données de base (voir aussi Savoir faire 18: *context evaluation* et *input evaluation*),
- l'évaluation formative (améliorer...) qui se fait à différents moments, dans différents domaines de la formation.

Celle-ci aide entre autres:

- à découvrir de nouvelles possibilités
- à vérifier si la formation correspond aux demandes des participants (stagiaire, tuteur, élèves, formateur)
- à trouver des méthodes de travail adéquates
- à mieux utiliser les ressources disponibles
- à détecter les éléments qui influencent la formation
- à trouver les sujets intéressants particulièrement les stagiaires.

Les méthodes:

Le plus souvent l'évaluation est réalisée à l'aide de questionnaires dans lesquels on demande de répondre en cochant une case sur une échelle : très bien / bien / moins bien / mal, ou de vingt ou six (meilleure note) à zéro (la plus mauvaise note). Cela donne des résultats particulièrement faciles à manier et à comparer quand il y a un grand nombre de participants à cette évaluation (p.ex. les élèves d'une classe ou de tout un établissement scolaire) mais qui sont peu différenciés. Il faudrait ajouter une rubrique «remarques» pour obtenir des observations individuelles qui sont souvent plus révélatrices.

Une autre méthode de l'évaluation est l'interview dite «qualitative» (par opposition aux méthodes quantitatives utilisées dans les questionnaires et qui viennent d'être citées) ou l'entretien. Elle est à recommander s'il n'y a pas trop de personnes à évaluer, en l'occurrence pour le tuteur et son/ses stagiaire(s).

Pourtant, là aussi, il vaudrait mieux préparer les questions qui devront guider l'entretien pour ne pas risquer de sortir du sujet et pour pouvoir le comparer aux entretiens menés avec d'autres stagiaires. Pour être sûr de ne pas avoir donné d'interprétation personnelle, on peut faire un résumé de l'entretien et le soumettre à l'approbation de l'interlocuteur.

Il y a aussi des méthodes d'évaluation graphiques qui permettent de voir d'un coup d'oeil le résultat. Elles sont valables pour faire rapidement le point et le montrer à tous les autres participants de l'évaluation. Un exemple classique est le système de coordonnées dans lequel les deux axes représentent deux qualités du cours qu'on veut évaluer. Un axe exprime si «les élèves ont appris rien (0) / peu (1) / assez (2) / beaucoup (3)» et l'autre si «les élèves étaient motivés pas du tout (0) / un peu (1) / assez (2) / beaucoup (3)». Il suffit alors d'un point (d'une croix) placé par chaque participant dans ce système pour évaluer les deux critères et pour visualiser le résultat.

Finissons par les méthodes libres et créatives: on peut demander aux participants d'exprimer leur évaluation par un dessin, un collage, un jeu de scène. Citons en exemple «la marche vers le sommet». On demande au stagiaire de dessiner sa marche vers le sommet (la fin de son stage, le certificat), sa position actuelle par rapport au sommet, le chemin qu'il a parcouru, le chemin qui reste à faire, les dangers qui l'attendent encore. Mais il est très important que «l'artiste» lui-même en fasse l'interprétation.

3. Je prends en considération que la formation est un processus qui implique un développement des compétences du stagiaire.

Le stagiaire n'entre pas dans la formation en 'professeur tout fait'. C'est-à-dire que tout le long de son stage, il lui faudra un soutien souple qui s'adaptera à ses différents besoins pro-

fessionnels au fur et à mesure que sa formation avance. Ainsi, le tuteur ne s'attendra pas à ce qu'il montre le même niveau de compétence au début du stage qu'à la fin. Le tuteur suivra de près le processus du stagiaire pour devenir professeur. Cette progression très graduelle s'effectuera de façon très structurée, en prenant comme point de départ ce qu'il y a de bon et de moins bon dans le travail du stagiaire. C'est un processus qui exigera, bien sûr, un dialogue très ouvert et régulier entre le tuteur et le stagiaire, pour qu'ils puissent décider ensemble sur quelles compétences il faudrait mettre l'accent, à quel moment du stage, puisque travailler à l'amélioration de toutes les compétences en même temps risquerait de décourager le stagiaire.

4. Je négocie avec le stagiaire les objectifs, les stratégies/activités, les contenus et les moyens de sa formation, tout en le considérant comme quelqu'un ayant fait ses propres expériences valables.

L'espace laissé à la négociation du programme d'une formation varie beaucoup selon les pays. Pourtant, il vaut la peine de définir et remplir cet espace. On devra toujours:

- demander au stagiaire ses préférences;
- l'aider à prendre conscience de ses besoins de formation; et, si nécessaire
- proposer un plan de travail (qui respecte ses intérêts), adapté aux contraintes administratives et au public auquel il s'adresse.

9. J'aide le stagiaire à devenir autonome.

Être un stagiaire autonome c'est avoir et assumer la responsabilité des décisions concernant tous les aspects de la formation. C'est donc savoir

- se fixer des objectifs,
- en définir les contenus et la progression,
- sélectionner les méthodes et les techniques à mettre en oeuvre,
- contrôler le déroulement de l'acquisition proprement dite (lieu, moment, rythme, etc.);
- évaluer l'acquisition réalisée.

Malheureusement, les contraintes administratives empêchent ou limitent souvent l'autonomie du stagiaire; c'est pour cette raison que le rôle du tuteur/ formateur est particulièrement important, car c'est à lui d'aider le stagiaire à conquérir sa propre autonomie.

Le stagiaire ne peut attendre d'une instance externe qu'elle assure la transmission de normes à respecter, de traditions à accepter, de connaissances à emmagasiner. Il ne faudrait pas qu'il suive aveuglement ou par paresse les sentiers tracés par d'autres. Pour être libre, il doit faire des choix, trouver sa propre voie, donner de nouvelles réponses; aussi l'agent principal de la formation est-il l'individu lui-même: «c'est lui qui se transforme par un processus qui lui est propre et auquel rien ne peut se substituer» (Legrand 1975).

16. J'arrive à me faire comprendre.

Souvent le tuteur/ le formateur se pose la question suivante: «Suis-je clair? Les autres me comprennent-ils?».

Voilà les opérations mentales de l'émetteur qui souhaite être clair:

exploration →	crystallisation →	spécification →	réalisation
pensée créative	pensée conceptuelle	pensée évaluative	pensée implicative
découvrir	organiser	choisir	agir
information nouvelle	information explicative	information décisive	information utile
curiosité	besoin d'ordre	sens critique	souci d'efficacité

Cette interprétation opératoire nous fait saisir la finalité propre à chacune de ces étapes: La pensée créative découvre les possibles. La pensée conceptuelle organise les données en ensembles sur la base de ressemblances. La pensée évaluative fait le tri, pour sa part, des possibilités à considérer. Elle analyse, évalue, compare, hiérarchise, sélectionne et émet des jugements. Elle met en valeur les moindres différences pour faire des choix. La pensée implicative identifie les conséquences, nomme les opérations à faire, prévient les obstacles et protège la décision.

Pour vérifier que le message a bien été compris par l'interlocuteur, on peut lui demander de confirmer qu'il a bien reçu le message par le biais de la répétition, de la paraphrase, du résumé, du feedback, etc.

17. Je me rends compte de ce qui peut nuire à l'efficacité de l'entretien (p.ex. l'ambiguïté de mon rôle: conseiller vs. juger).

Dans les relations entre stagiaire et tuteur il y a des circonstances qui peuvent nuire à une formation efficace, p.ex. (Wunsch 1994):

- l'obligation du stagiaire de se faire aider

A la différence du patient ou du client qui demande conseil au médecin ou à l'avocat de son choix, le stagiaire a rarement la possibilité de choisir son tuteur, de refuser ou d'interrompre la formation quand elle ne lui convient pas. Il est d'autant plus important de passer des «contrats» entre formateur et stagiaire et de les vérifier de temps en temps.

- le tuteur ne conseille pas seulement, mais il juge aussi, et éventuellement donne des notes

Dans certains pays, le tuteur est tenu d'écrire un rapport sur le travail du stagiaire. Même s'il ne donne pas de note lui-même, la tendance du rapport peut influencer la note finale donnée par le formateur/inspecteur. Cela met le stagiaire dans une position de dépendance. Au lieu de discuter librement la valeur ou l'efficacité de son cours, au lieu de l'«expliquer», le stagiaire peut avoir tendance à «défendre» ce qu'il a essayé de faire. Le stagiaire a tendance à ne pas prendre au sérieux les remarques positives du tuteur et ne retient que la critique.

- le tuteur réagit souvent inconsciemment par rapport à sa propre formation initiale

Normalement, le tuteur a lui-même été stagiaire. Si ses tuteurs d'autrefois l'ont inondé voire étouffé de «bons conseils», il pourra avoir tendance à laisser les mains libres au stagiaire, à s'abstenir de conseils et de critique et ainsi à ne pas répondre aux besoins du stagiaire qui attend qu'on le guide ou qu'on l'aide. D'autre part, le tuteur risque d'imposer inconsciemment au stagiaire ses expériences, ses convictions et ses stratégies qu'il considère comme étant les seules viables et efficaces parce que formées par la réalité. Tout cela, bien entendu, avec les meilleures intentions. — la présence d'un formateur/inspecteur complique la situation par des effets de «coalitions»

Quand le formateur/inspecteur assiste au cours donné par le stagiaire, il voit aussi les résultats de l'enseignement antérieur du tuteur. Le tuteur pourra avoir tendance à défendre le stagiaire et par ce biais son propre travail contre le formateur et ses attentes «irréalistes», ou au contraire à rejoindre la critique du formateur contre le stagiaire qui n'aura pas su s'adapter aux besoins des élèves.

18. Je fais régulièrement avec le stagiaire l'évaluation du travail commun.

L'évaluation ne se fait pas seulement à la fin de la formation du stagiaire (voir aussi Savoir 7 sous *Evaluation sommative*). Dans le cas d'un résultat négatif il serait trop tard pour les concernés pour changer quelque chose. De plus, il ne faut pas oublier que l'évaluation du

travail commun ne concerne pas seulement le stagiaire mais aussi le tuteur et – finalement – les élèves.

Il existe un système qui distingue différentes phases de l'évaluation. Il est largement reconnu et aide à ne pas «brûler les étapes»; c'est celui de Stufflebearn (Haenisch 1990). Ce système comporte les phases suivantes:

– *Context evaluation* avant l'activité de formation: il faut étudier le programme officiel (s'il y en a un) pour savoir ce qui doit obligatoirement faire partie de la formation, passer en revue les cours disponibles, l'emploi du temps du tuteur, etc.

– *Input evaluation* au début de la formation: discuter (et fixer) les attentes et les demandes du stagiaire, voir ce qu'il sait déjà bien faire pour se concentrer davantage sur les lacunes notées dans son tableau de compétences (p.ex. On pourrait noter les sujets à traiter sur une liste et les cocher au cours de la *process evaluation*, on pourrait aussi les noter sur des fiches, qu'on fixe sur l'un des côtés d'une balance dessinée pour les faire passer une à une de l'autre côté au fur et à mesure que les sujets ont été traités). S'entendre sur les sujets des cours et leur contenu, les procédés à suivre, le matériel à se procurer.

– *Process evaluation* au cours de la formation: vérifier de temps en temps si les décisions prises au début ont été appliquées, si les sujets dont on était convenu ont été traités, si les méthodes employées sont encore valables et efficaces, et si nécessaire apporter une correction. Souvent il suffit d'en parler entre tuteur et stagiaire ou de consulter les listes et les contrats établis au début. Pour voir si certaines méthodes sont efficaces on peut faire un sondage flash auprès des élèves ou leur faire remplir un questionnaire (voir *Savoir faire 27*).

– *Product evaluation* à la fin de la formation, du stage chez le tuteur. Souvent le tuteur doit écrire un rapport sur le travail du stagiaire, le progrès qu'il a fait et l'état actuel de ses compétences. Dans la discussion sur le contenu de ce rapport, le tuteur et le stagiaire font le point de leur travail commun. En plus de la question de savoir si les objectifs qu'on s'était donnés ont été atteints, il serait judicieux que le stagiaire s'interroge sur les conditions qui lui ont permis d'atteindre ses buts ou qui l'en ont empêché.

– *Transfer evaluation* après une période de formation ou auprès du consommateur du «produit». Demander aux élèves ce qu'ils pensent du travail (de l'enseignement) du stagiaire. Demander au stagiaire quelques mois plus tard ce qui s'est révélé le plus utile de la formation en question.

25. J'essaie de me former de façon continue.

La formation initiale (même si elle a été d'une grande qualité) ne répond pas à tous les besoins de formation ressentis soit par un professeur de langues soit par un tuteur.

La formation continue est un moyen de combler des lacunes, d'élargir/ d'approfondir ses connaissances, de changer ses attitudes, bref d'améliorer sa compétence professionnelle et son comportement en tant qu'enseignant ou tuteur.

L'enseignant et le tuteur d'aujourd'hui s'interrogent sur tous les aspects de l'enseignement et de l'éducation (par exemple sur les objectifs, les finalités et le rôle de l'école dans son contexte social, sur les difficultés d'apprentissage des élèves, les contenus à enseigner, les méthodes d'approche à utiliser).

De plus, les frontières européennes sont ouvertes. Que faire alors? Quel enseignant / tuteur/ formateur devenir? Voici des questions auxquelles la formation continue peut apporter une (des) réponse(s).

27. Je veille avec le stagiaire à l'exécution du contrat de formation.

Les systèmes de formation dans les différents pays imposent des contraintes à un degré différent. Il est important de constater, quand même, l'espace libre qui reste à négocier (voir points 3, 4, 5 et 6 du Savoir-faire).

Il faut rendre bien évident ce qu'on peut offrir au stagiaire/ professeur en formation pour qu'il sache dès le début ce qu'il peut attendre de la formation. Le tuteur et le stagiaire fixent ceci dans un 'contrat de formation'.

En même temps il faut que les intervenants dans le processus de formation se mettent d'accord sur la façon de vérifier le bon déroulement du contrat.

Pour faire un contrat il faut:

- Connaître les besoins et les préférences du stagiaire.
- Déterminer une hiérarchie (logique, temporelle...) des objectifs et des contenus.
- Tenir compte des moyens disponibles (temps, espace...).
- Fixer par écrit un plan de travail (quand, quoi, où, comment, qui).
- Prévoir les moyens de vérification (dates, entretien...).

Pendant la formation on utilisera le contrat comme point de repère. Si on constate qu'on ne respecte pas le contrat, il faudra faire le point pour remplir le contrat, quand même, ou le reformuler.

29. Je gère les conflits par des stratégies appropriées.

Pendant la formation, certains conflits peuvent naître entre les participants (tuteur, stagiaire, apprenant). Ils sont dus à des motivations contradictoires qui conduisent à des compor-

tements incompatibles ou à des performances insuffisantes lors du processus d'apprentissage et/ou de formation. Le meilleur moyen de résoudre les problèmes et d'éviter les conflits sera de «négocier» en utilisant certaines stratégies: écouter, dialoguer, passer des contrats de formation, les faire respecter, faire le bilan, se mettre d'accord sur ce qu'il faut réaliser, prendre en compte les références de l'autre, observer ses propres états d'âme et ceux de l'autre, essayer de sortir d'un repli sur soi improductif, accepter la résistance de l'autre et la transformer, protéger si nécessaire, éviter d'entrer dans un cercle vicieux.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRE, B. (sél. et prés. par), 1989: *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*. Paris, Les Éditions Didier.
- BARBIER, J.M., LESNE, M., 1986: *L'analyse des besoins en formation*. Paris, Robert Jauze.
- BALLENILLA, F., 1995: *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesoras desde la práctica?* Sevilla, Díada.
- BAZIN, R., 1978: *Organiser les sessions de formation: les acteurs, le programme, le choix des méthodes en formation des adultes: connaissance du problème, application, pratiques*. Paris, Éditions E.S.F.
- BEAU, D., 1982: *100 fiches de pédagogie des adultes*. Paris, Éditions de l'organisation.
- BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., 1989: *Manuel d'autoformation – A l'usage des professeurs de langues*. Paris, Hachette.
- BÉVILLE, G., 1988: *De l'écoute à l'action: 62 fiches de jeux et situations ludiques*. Paris, Éditions de l'organisation (col. ED/F.P.).
- BOUVARD, G., 1989: *Le formateur minute*. Paris, Éditions de l'organisation.
- BOYER, H. et alii, 1990: *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère*. Paris, Clé International.
- BRAUN, A., 1989: *Enseignant et/ou formateur*. Paris, Éditions de l'organisation.
- CASTELLOTTI, V., DE CARLO, M., 1995: *La Formation des Enseignants de Langue*. Paris, Clé International.
- CHAMPY, P., ETEVE, C., 1994: *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan.
- DE KETELE, J. M., 1988: *Guide du formateur*. Bruxelles, De Boeck Université.
- a) Actes du stage *Formation du formateur*: CEPEC Marseille-Luminy, juillet 1984 + CUEFA Grenoble, juillet 1995
- b) Actes du colloque européen *Education, formation et emploi*. Poitiers, avril, 1991.
- DEVITT, S., 1995: *In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*. Bruxelles, EURYDICE.
- DUBIN, F., OLSHTAIN, E. 1994 (1986): *Course Design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge, CUP.
- EITINGTON, J., 1991: *Utiliser les techniques actives en formation*. Paris, Éditions de l'organisation.
- FERRY, G., 1983: *Le trajet de la formation*. Paris, Dunod.
- Formation, 1995: – de formateurs en langue étrangère*. Programme de Coopération Européenne (Lingua). Coordonné par P.E.K., Athènes, Grèce (1992-5).
- Formation, 1996: – des tuteurs et maîtres d'apprentissage*. Paris, Magnard Vuibert Multimédia.
- GALISSON, R., COSTE, D., 1976: *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris, Hachette.
- GAONAC'H, D., 1987: *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Crédif-Hatier.
- (coord.), 1990: *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – l'approche cognitive*. Paris, Hachette.
- GIL Pérez, D. (ed.), 1990: *Formación de formadores en didáctica de las ciencias*. Materiales del curso de Formación de Formadores en Didáctica de las Ciencias realizado en Valencia (1989). València, Conselleria d'E. i C. de la Generalitat Valenciana + MEC + Univ. de València.
- GODZIC, M., KAHL, D., KRAUSE, M., SASSENSCHEIDT, H., 1997: *Methodenkoffer: Evaluation*. Hamburg, Institut für Lehrerfortbildung (disquette avec environ 50 méthodes incluse).

- GÜHRS, M., NOWAK, C. 1993: *Das konstruktive Gespräch*. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalysen. Meezen, Limmer.
- HAENISCH, H. 1990: *Évaluation in der Lehrerfortbildung*. Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele in Forum der Lehrerfortbildung 17/1990, pp. 5-51.
- HOLEC, H. *et alii*, 1996: *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Council of Europe.
- HOLEC, H., 1988: *Autonomy and Self-directed Learning: Present fields of Application*. Strasbourg, Council of Europe.
- HOLTZER, G., 1995: *Autonomie et Didactique des Langues*. Paris, Les Belles Lettres.
- HYMES, D.H., 1982: *Vers la compétence de communication*. Paris, Crédif-Hatier.
- IMBERNON, F., 1987: *La formació permanent del professorat*. Anàlisi dels formadors de formadors. Barcelona, Barcanova (col. educació); voire surtout p. 119ss. et p. 133ss.
- 1994: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Graó; voire surtout p. 95.
- JONES, B., 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European Framework of reference. Guide for Teachers (sic) Trainers (Secondary School) Draft 1. Strasbourg, Council of Europe.
- KOHONEN, V. *et alii*, 1987: *Evaluation and testing in the learning and teaching of languages for communication*. Strasbourg, Council of Europe.
- KOMOROWSKA, H. *et alii* (eds.), 1996: *The Initial Training of Modern Language Teachers*. Strasbourg, Council of Europe.
- KORSVOLD, Ann-Karin *et alii* (eds.), 1997: *New Technologies in Language Learning and Teaching*. Strasbourg, Council of Europe.
- LEGRAND, P., 1975: *L'homme en devenir vers une éducation permanente*. Paris, Éditions Entente.
- LENOCHOVA, A. *et alii* (eds.), 1994: *The Initial Training of Modern Language Teachers*. Workshop 15A. Strasbourg, Council of Europe.
- MIALARET, G., 1990: *La formation des enseignants*. Paris, Editions Que sais-je?.
- Modern, 1996: – Languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal. Strasbourg, Council of Europe.
- MOIRAND, S., 1982: *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- NUNAN, D., 1993 [1988]: *Syllabus Design*. Oxford, OUP.
- OSKARSSON, M., 1978: *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- PACHECO, J.A., 1995: *Formação de Professores – teoria e praxis*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- PAIN, A., 1989: *Réaliser un projet de formation*. Paris, Éditions de l'organisation.
- 1992: *Évaluer les actions de formation*. Paris, Éditions de l'organisation (col. Hommes at Techniques).
- POSTE, M., 1995: *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF.
- REA-DICKINS, P., GERMAINE, K. 1993 (1992): *Evaluation*. Oxford, OUP, chapitre 11.
- RIBÉ, R., Vidal, N., 1995: *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la E.S.O. Madrid, Alhambra Longman.
- RIBEIRO, A. C., 1990: *Formar Professores – Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa, Texto Editora.

- RICHTERICH, R., 1985: *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris, Hachette (coll. Recherches/application).
- SCRIVENER, J., 1994: *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. Oxford, Heinemann.
- STOKS, G.L.M., 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European Framework of reference. Guide for Curriculum Developers. Draft 1. Strasbourg, Council of Europe.
- TRIM, J.L.M., 1985: *Symposium on the Initial and In-service Training of Teachers of Modern Languages*. Strasbourg, Council of Europe.
- VAN EK, J.A. *et alii*, 1991b: *Waystage*. A revised and extended version of Waystage: an intermediary objective below Threshold Level in a European unit/credit system of modern language learning by adults. Strasbourg, Council of Europe.
- TRIM, J.L.M., 1991a: *Threshold Level 1990*. A revised and extended version of The Threshold Level by J.A. van Ek. Strasbourg, Council of Europe.
- TRIM, J.L.M., 1996: *Vantage Level*. Strasbourg, Council of Europe.
- WALLACE, M. J., 1991: *Training foreign language teachers: a reflective approach*. CUP, chap. 4, 8.
- WIDDOWSON, H.G., 1987: *A Rationale for Language Teacher Education*. Strasbourg, Council of Europe.
- WOODWARD, T., 1992: *Ways of Training*. Recipes for teacher training. Harlow, Longman.
- WUNSCH, R., 1994: *Die Unterrichtsnachbesprechung*. Der Ausbildungslehrer als Prozeßhelfer des Referendars. Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1994/4, pp. 347-355.
- ZABALZA, M.A., 1993, 5ª ed. [1987]: *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

**Profil du tuteur du professeur
de langues étrangères**

- Traductions -

D – Version allemande

Profil des Mentors von angehenden Sprachlehrern

Ein guter Anleiter ist ein guter Lehrer, aber ein guter
Lehrer ist nicht unbedingt ein guter Anleiter.

Anleiten ist nicht Lehren.

sein

1. Ich bin emotional ausgeglichen.
2. Ich bin begeistert, motiviert für meine Arbeit als Anleiter.
3. Ich bin gerecht.
4. Ich bin kooperativ.
5. Ich bin organisiert.
6. Ich halte mich an Abmachungen.
7. Ich bin zugänglich, nehme mir Zeit.
8. Ich bin geduldig und kann zuhören.
9. Ich habe Humor.
10. Ich bin tolerant, respektiere das Anderssein.
11. Ich mache dem Referendar Mut, ich unterstütze ihn moralisch.
12. Ich bin verständnisvoll, aber konsequent.
13. Ich nehme Kritik an.
14. Ich bin bereit, meine Einstellungen zu überdenken, wenn es die Lage erfordert.

wissen

1. Ich habe eine gute umfassende Fremdsprachenkompetenz.
2. Ich habe Kenntnisse auf verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten, die die Lehrerausbildung betreffen (z.B. Linguistik, Literatur, Lerntheorien).
3. Ich habe didaktische und pädagogische Kenntnisse auf dem Gebiet des Fremdspracherwerbs.
4. Ich kann Erkenntnisse und Theorien, die für den Sprachunterricht relevant sind, reflektieren.
5. Ich habe eine weitgefächerte Erfahrung in den wichtigsten Kompetenzen eines Sprachlehrers.
6. Ich kenne Techniken und Methoden der Gesprächsführung.
7. Ich kenne verschiedene Arten und Methoden der Evaluation.
8. Ich kenne die administrativen Rahmenbedingungen der Lehrerausbildung (Gesetze und Verordnungen).

können

1. Ich helfe dem Referendar, sich in der Schule wohlfühlen und sich ins Schulleben zu integrieren.
2. Ich plane Zeit für die Arbeit mit meinem Referendar ein.
3. Ich berücksichtige, daß die Ausbildung ein Prozeß ist, in dessen Verlauf sich die Fähigkeiten des Referendars erst entwickeln.
4. Ich treffe mit dem Referendar Verabredungen über Ziele, Strategien, Übungsschwerpunkte, Inhalte, Mittel seiner Ausbildung. Dabei betrachte ich ihn als jemand, der auch vorher schon für die Unterrichtstätigkeit wertvolle eigene Erfahrungen gesammelt hat.
5. Ich versuche herauszubekommen, welche Erwartungen der Referendar hat.
6. Ich verabrede mit Referendar die Daten und Etappen seiner Ausbildung.
7. Ich kooperiere mit anderen Lehrern und Anleitern, die mit dem Referendar arbeiten.
8. Ich helfe dem Referendar bei der Vorbereitung seines Unterrichts.
9. Ich helfe dem Referendar, selbständig zu arbeiten.
10. Ich beobachte den Unterricht mit System.
11. Ich konzentriere meine Beobachtung gemäß den Bedürfnissen des Referendars.
12. Ich lasse meinen Unterricht beobachten.
13. Ich helfe dem Referendar, sich über die Stärken und Schwächen seiner Arbeit klar zu werden.
14. Ich teile mit dem Referendar mein Wissen, mein Können und meine Erfahrungen.
15. Ich mache konkrete Verbesserungsvorschläge bei Verfahren, die sich als ineffektiv gezeigt haben (konstruktive Kritik).
16. Ich kann mich verständlich machen.
17. Ich bin mir bewußt über die Hindernisse für eine wirksame Beratung (z.B. die Doppeldeutigkeit meiner Rolle: beraten und beurteilen).
18. Ich evaluiere regelmäßig mit dem Referendar unsere Arbeit.
19. Ich gebe dem Referendar die Gelegenheit, sich selbst zu evaluieren.
20. Ich beurteile den Referendar anhand von Kriterien, die vorher benannt worden sind. Ich versuche, eventuelle Ressentiments herauszuhalten.
21. Ich analysiere mit dem Referendar die Bedingungen, die zum Erfolg/Mißerfolg seiner Bemühungen geführt beigetragen haben.
22. Ich gebe positives feed-back (ohne zu übertreiben).
23. Ich evaluiere mich in meiner Rolle als Anleiter.
24. Ich fordere den Referendar auf, meine Arbeit als Anleiter zu beurteilen.
25. Ich versuche mich ständig weiterzubilden.
26. Ich schaffe eine Atmosphäre, die ein offenes Wort erlaubt.
27. Ich achte darauf, daß der Referendar seine auf die Ausbildung bezogenen Abmachungen einhält.
28. Ich achte darauf, daß der Referendar sich nach Kräften bemüht.
29. Ich wende im Konfliktfall geeignete Lösungsstrategien an.

Traduction/Translation/Übersetzung

Detlev Kahl

Hamburg

März 1998

E – Versió Català

Perfil del formador (de professorat de llengües estrangeres)

*Un bon formador és un bon professor, però un bon professor no té perquè ésser un bon formador
Formar no és ensenyar*

ésser

1. Sóc emocionalment estable
2. Sóc entusiasta i em motiva el meu treball de formador del professorat
3. Sóc just i equitatiu
4. Sóc cooperatiu
5. Sóc organitzat
6. Duc a terme els meus compromisos personals i professionals
7. Sóc accessible i estic disponible
8. Sóc pacient i sé escoltar
9. Tinc sentit de l'humor
10. Sóc tolerant, respecte la diferència
11. Anime i done suport al professor en formació
12. Sóc comprensiu però ferm
13. Estic obert a la crítica
14. Modifiqui les meues actituds en funció de les necessitats

saber

1. Tinc una bona competència comunicativa en la llengua estrangera
2. Posseesc coneixements científics en les diferents disciplines de la formació del professorat de llengües (p.e. lingüística, literatura, teories de l'aprenentatge, etc.)
3. Tinc coneixements de pedagogia i didàctica (aplicats a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua estrangera)
4. Sé fer reflexions teòriques en els camps de referència de l'ensenyament de llengües.
5. Tinc una ampla experiència en les competències fonamentals del professor de llengües.
6. Conec les tècniques i mètodes de la comunicació
7. Conec els diferents tipus i mètodes d'avaluació
8. Conec la legislació i les normatives sobre la formació del professorat

fer

1. Ajude el professor en formació a trobar-se a gust i a integrar-se en la tasca formativa
2. Reserve temps per a treballar amb el professor en formació
3. Ting en compte que la formació és un procés que implica un desenrotllament de les competències del professor en formació
4. Negocie amb el professor en formació els objectius, continguts (conceptes, procediments –estratègies, activitats, mitjans–, actituds) i l'avaluació de la seua formació, tot i considerar-lo sempre com una persona amb experiències pròpies vàlides
5. Procure conèixer les expectatives del professor en formació
6. Negocie amb el professor en formació el calendari de la seua formació
7. Coopere amb la resta del professorat que participa en la formació del professor en formació
8. Ajude el professor en formació en la preparació de les classes
9. Ajude el professor en formació a esdevenir autònom
10. Utilitze un sistema d'observació de les classes
11. Enfoque la meua observació en funció de les necessitats del professor en formació
12. Faig que m'observen durant les meues classes
13. Ajude el professor en formació a prendre consciència dels aspectes positius i dels menys encertats del que fa
14. Compartisc amb el professor en formació el meu saber, els meus recursos i les meues experiències
15. Propose alternatives concretes a las pràctiques que considere inefectives (crítica constructiva)
16. Aconseguec que m'entenguen
17. Sóc conscient d'allò que pot perjudicar l'eficàcia de la formació (p.e. l'ambigüitat del meu paper doble com assessor i jutge)
18. Avalue regularment el nostre treball amb el professor en formació
19. Done al professor en formació la possibilitat d'auto-avaluar-se
20. Avalue el professor en formació segons criteris establerts de bestreta procurant deixar a banda les meues simpaties personals
21. Analitze amb el professor en formació les condicions que han contribuït a l'èxit o al fracàs de la seua pràctica
22. Done feedback positiu al professor en formació, sense deixar de ser sincer
23. M'auto-avalue com a formador del professorat
24. Invite el professor en formació a avaluar-me com a formador
25. Tracte de formar-me de manera continuada
26. Cree una atmosfera afavoridora de l'expressió oberta
27. Em preocupe de que es compleisca el contracte de formació
28. M'ocupe de que el professor en formació faça el millor treball possible
29. Reconduec les situacions conflictives amb estratègies idònies

E – Español

Perfil del formador (de profesorado de lenguas extranjeras)

*Un buen formador es un buen profesor, pero un buen profesor no
tiene porqué ser un buen formador
Formar no es enseñar*

ser

1. Soy emocionalmente estable
2. Soy entusiasta y me motiva mi trabajo de formador del profesorado
3. Soy justo y equitativo
4. Soy cooperativo
5. Soy organizado
6. Cumpló mis compromisos personales y profesionales
7. Soy accesible y estoy disponible
8. Soy paciente y sé escuchar
9. Tengo sentido del humor
10. Soy tolerante, respeto la diferencia
11. Animo y apoyo al profesor en formación
12. Soy comprensivo pero firme
13. Estoy abierto a la crítica
14. Modifico mis actitudes en función de las necesidades

saber

1. Tengo buena competencia comunicativa en la lengua extranjera
2. Poseo conocimientos científicos en las diferentes disciplinas de la formación del profesorado de lenguas (p.e. lingüística, literatura, teorías del aprendizaje, etc.)
3. Tengo conocimientos de pedagogía y didáctica (aplicados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera)
4. Sé hacer reflexiones teóricas en los campos de referencia de la enseñanza de lenguas
5. Tengo una vasta experiencia en las competencias fundamentales del profesor de lenguas
6. Conozco las técnicas y los métodos de la comunicación
7. Conozco los diferentes tipos y métodos de evaluación
8. Conozco la legislación y las normativas sobre la formación del profesorado

hacer

1. Ayudo al profesor en formación a sentirse a gusto y a integrarse en la tarea formativa
2. Reservo tiempo para trabajar con el profesor en formación
3. Tengo en cuenta que la formación es un proceso que implica un desarrollo de las competencias del profesor en formación
4. Negocio con el profesor en formación los objetivos, los contenidos (conceptos, procedimientos –estrategias, actividades, medios–, actitudes) y la evaluación de su formación, considerándolo siempre como una persona con experiencias propias válidas
5. Procuero conocer las expectativas del profesor en formación
6. Negocio con el profesor en formación el calendario de su formación
7. Coopero con el resto del profesorado que participa en la formación del profesor en formación
8. Ayudo al profesor en formación en la preparación de sus clases
9. Ayudo al profesor en formación a ser autónomo
10. Utilizo un sistema de observación de las clases
11. Enfoco mi observación en función de las necesidades del profesor en formación
12. Hago que me observen en mis clases
13. Ayudo al profesor en formación a tomar conciencia de los aspectos positivos y de los menos acertados de lo que hace
14. Comparto con el profesor en formación mi saber, mis recursos y experiencias
15. Propongo alternativas concretas a las prácticas que juzgo ineficaces (crítica constructiva)
16. Consigo que me entiendan
17. Soy consciente de lo que puede perjudicar la eficacia de la formación (p.e. la ambigüedad de mi doble papel de asesor y juez)
18. Evalúo regularmente nuestro trabajo con el profesor en formación
19. Doy al profesor en formación la posibilidad de autoevaluarse
20. Evalúo al profesor en formación según criterios establecidos de antemano, procurando dejar a un lado mis simpatías personales
21. Analizo con el profesor en formación las condiciones que han contribuido al éxito o al fracaso de su práctica
22. Doy feedback positivo al profesor en formación, sin dejar de ser sincero
23. Me autoevalúo como formador del profesorado
24. Invito al profesor en formación a evaluarme como formador
25. Intento formarme de manera continuada
26. Creo una atmósfera favorecedora de la expresión abierta
27. Me preocupo de que se cumpla el contrato de formación
28. Me ocupo de que el profesor en formación haga el mejor trabajo posible
29. Reconduzco las situaciones conflictivas con estrategias idóneas

GB – Mentor Profile (MFLs Subject Mentor)

*To be a good mentor, it is necessary to be a good teacher,
but this in itself is not sufficient.
Mentoring is not synonymous with teaching.*

Being

1. I am consistent.
2. I am enthusiastic and motivated by my monitoring role.
3. I am fair.
4. I work collaboratively.
5. I am well organised.
6. I am personally and professionally reliable.
7. I am available and approachable.
8. I am patient and a good listener.
9. I have a sense of humour.
10. I am tolerant and I respect diversity.
11. I am encouraging and supportive of trainees.
12. I am understanding but firm.
13. I accept criticism.
14. I am willing to rethink my approach according to the situation.

Knowing

1. I have good MFLs skills.
2. I have a sound knowledge of different aspects of MFL teaching training (e.g. linguistics, theories of language acquisition).
3. I have a sound knowledge of educational principles and of classroom methodology (with particular reference to MFL teaching and learning).
4. I reflect upon MFLs teaching and learning at a theoretical level.
5. I have wide-ranging language teaching experience.
6. I have a sound understanding of interaction strategies.
7. I am familiar with different kinds and methods of evaluation.
8. I am familiar with the Course regulations and requirements.

Knowing How

1. I help the trainee to feel at ease in the school and to integrate into school life.
2. I make time for my work with the trainee.
3. I take account of the fact that training is a developmental process.
4. I negotiate with the trainee targets, strategies and action plans, taking account of any relevant previous experiences.
5. I try to be aware of the expectations of the trainee.
6. I negotiate with the trainee appropriate timescales for meeting agreed targets.
7. I work collaboratively with the other teachers and mentors involved in the training process.
8. I help the trainee with planning and preparation.
9. I help the trainee to become autonomous.
10. I carry out lesson observation systematically.
11. I focus my observations according to the needs of the trainee.
12. I am willing to be observed in my own teaching.
13. I enable the trainee to be aware of her/his strengths and areas for development.
14. I share my knowledge, resources and experience with the trainee.
15. I suggest practical alternatives to teaching strategies which I consider to be ineffective (constructive criticism).
16. I do my best to make myself clear.
17. I am aware of factors which may hinder good relationships between me and the trainee (e.g. ambiguity of my role as advisor vs. assessor).
18. I evaluate our work on a regular basis along with the trainee.
19. I offer the trainee opportunities to evaluate her/his own development.
20. I evaluate the trainee's progress using the prescribed criteria, attempting to put on one side my own personal feelings.
21. I analyse with the trainee the factors which have contributed to the success or failure of her/his practice.
22. I offer positive but honest feedback.
23. I evaluate my own practice as a subject mentor.
24. I invite the trainee to evaluate me, in my role as mentor.
25. I try to engage in continuous professional development.
26. I try to create an atmosphere which encourages openness.
27. I try to ensure that the trainee meets all the Course requirements.
28. I try to enable the trainee to do her/his best.
29. I manage conflict by using appropriate strategies.

GR – Πορτραίτο ενός καλού επιμορφωτή – καθηγητή Ξένων Γλωσσών

Ένας καλός επιμορφωτής είναι και καλός καθηγητής, αλλά ένας καλός καθηγητής δεν είναι απαραίτητα και καλός επιμορφωτής»

«Επιμορφώνω δεν σημαίνει διδάσκω»

ΕΙΜΑΙ

1. Έχω συναισθηματική σταθερότητα.
2. Είμαι ενθουσιώδης και ευαισθητοποιημένος ως επιμορφωτής – καθηγητής.
3. Είμαι δίκαιος και ακέραιος.
4. Είμαι συνεργάσιμος.
5. Έχω οργανωτικές ικανότητες.
6. Είμαι συνεπής.
7. Είμαι διαθέσιμος και προσηνής.
8. Είμαι υπομονετικός και καλός ακροατής.
9. Έχω την αίσθηση του χιούμορ.
10. Είμαι ανεκτικός και σέβομαι τη διαφορετικότητα του καθένα.
11. Ενθαρρύνω και στηρίζω ηθικά τον επιμορφούμενο.
12. Δείχνω κατανόηση μέσα σε επιτρεπτά όρια.
13. Είμαι ανοιχτός στην κριτική.
14. Επαναπροσδιορίζω τη στάση μου ανάλογα με τις ανάγκες.

ΓΝΩΡΙΖΩ

1. Έχω καλή επικοινωνιακή δεξιότητα στην ξένη γλώσσα.
2. Κατέχω επιστημονικές γνώσεις σε διάφορους τομείς της επιμόρφωσης καθηγητών (π.χ. γλωσσολογία, λογοτεχνία, διδακτική κ.λπ.).
3. Κατέχω παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις που τις εφαρμόζω στη διδασκαλία/εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών.
4. Γνωρίζω να αναπτύσσω θεωρητικές σκέψεις πάνω σε τομείς που αφορούν τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών.
5. Έχω μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία.
6. Γνωρίζω τις τεχνικές και τις μεθόδους επικοινωνίας.
7. Γνωρίζω τους διάφορους τύπους και μεθόδους αξιολόγησης.
8. Γνωρίζω το νομοθετικό και το διοικητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των επιμορφωτών – καθηγητών.

ΓΝΩΡΙΖΩ ΝΑ ΠΡΑΤΩ

1. Βοηθώ τον επιμορφούμενο να αισθανθεί άνετα και να ενσωματωθεί στη σχολική πραγματικότητα.
2. Διαθέτω χρόνο για τη συνεργασία μου με τον επιμορφούμενο.
3. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση είναι μία διαδικασία ανάπτυξης των ικανοτήτων του επιμορφούμενου.
4. Καθορίζω από κοινού με τον επιμορφούμενο τους στόχους, τους σκοπούς, τις μεθόδους/ στρατηγικές, το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες και τα μέσα της επιμόρφωσής του, θεωρώντας τον ότι διαθέτει ήδη τις δικές του ανάλογες εμπειρίες.
5. Προσπαθώ να γνωρίσω τις προσδοκίες του επιμορφούμενου.
6. Προγραμματίζω από κοινού με τον επιμορφούμενο το χρόνο της επιμόρφωσής του.
7. Συνεργάζομαι με άλλους καθηγητές/επιμορφωτές που συμμετέχουν στην επιμόρφωση.
8. Βοηθώ τον επιμορφούμενο να προετοιμάσει τις διδασκαλίες του.
9. Βοηθώ τον επιμορφούμενο να γίνει αυτόνομος.
10. Χρησιμοποιώ μεθόδους συστηματικής παρατήρησης των διδασκαλιών των επιμορφούμενων.
11. Επικεντρώνω την παρατήρησή μου, ανάλογα με τις ανάγκες του επιμορφούμενου.
12. Δέχομαι «παρατηρητές» της διδασκαλίας μου στην τάξη.
13. Βοηθώ τον επιμορφούμενο να συνειδητοποιήσει τις θετικές ή και τις λιγότερο θετικές πλευρές των όσων πραγματοποίησε.
14. Μοιράζομαι με τον επιμορφούμενο τις γνώσεις μου, τις πηγές μου και τις εμπειρίες μου.
15. Προτείνω συγκεκριμένες εναλλακτικές πρακτικές στη θέση αυτών που έκρινα ως αναποτελεσματικές (δημιουργική κριτική).
16. Κατορθώνω να γίνωμαι κατανοητός.
17. Λαμβάνω υπόψη μου αυτό που μπορεί να βλάψει την αποτελεσματικότητα της συζήτησης (π.χ. ο ρόλος μου είναι αμφίβολος; συμβουλευώ και ασκώ κριτική).
18. Αξιολογώ τακτικά με τον επιμορφούμενο τη συνεργασία μας.
19. Προσφέρω στον επιμορφούμενο τη δυνατότητα να αυτό-αξιολογηθεί.
20. Αξιολογώ τον επιμορφούμενο με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, προσπαθώντας να παραμερισθούν τα προσωπικά συναισθήματα.
21. Αναλύω μαζί με τον επιμορφούμενο τις συνθήκες που συνέβαλαν στην επιτυχία ή στην αποτυχία του.
22. Επανατροφοδοτώ θετικά και ειλικρινά.
23. Αυτό-αξιολογούμαι ως επιμορφωτής.
24. Καλώ τον επιμορφούμενο να με αξιολογήσει ως επιμορφωτή.
25. Προσπαθώ να επιμορφώνονται διαρκώς.
26. Δημιουργώ ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει τον ειλικρινή λόγο.
27. Φροντίζω από κοινού με τον επιμορφούμενο, για την εφαρμογή του προγράμματος της επιμόρφωσης.
28. Φροντίζω ώστε ο επιμορφούμενος να αποκαλύψει το δικό του όφελος.
29. Χειρίζομαι αποτελεσματικά τις αντιδράσεις.

(Μετάφραση από τα Γαλλικά: Ελένη Τζόβα)
Αθήνα

I – Profilo del buon formatore (del professore di lingue straniere)

Un buon formatore è un buon professore, ma un buon professore non è necessariamente un buon formatore.

Formare non è insegnare.

Essere

1. Sono stabile sul piano emotivo.
2. Sono entusiasta e motivato per il mio lavoro di formatore.
3. Sono giusto e imparziale.
4. Sono cooperativo.
5. Sono organizzato.
6. Onoro i miei impegni personali e professionali.
7. Sono aperto e disponibile.
8. Sono paziente, so ascoltare.
9. Ho il senso dell'humour.
10. Sono tollerante, rispetto le differenze.
11. Incoraggio il corsista, lo sostengo moralmente.
12. Sono comprensivo, ma non mi lascio intrappolare.
13. Sono aperto alle critiche.
14. Ridefinisco i miei atteggiamenti in funzione dei bisogni.

Sapere

1. Ho una buona competenza comunicativa in lingua straniera.
2. Ho conoscenze scientifiche nelle diverse discipline della formazione degli insegnanti di lingua (es. linguistica, letteratura, teorie dell'apprendimento, ecc.).
3. Ho delle conoscenze pedagogiche e didattiche (applicate all'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere).
4. So fare riflessioni teoriche sui diversi campi di riferimento dell'insegnamento delle lingue straniere.
5. Ho una vasta esperienza delle competenze di base del professore di lingue straniere.
6. Conosco le tecniche, i metodi della comunicazione.
7. Conosco i diversi tipi e metodi di valutazione.
8. Conosco le norme amministrative che regolano la formazione dei professori di lingua.

Saper fare

1. Aiuto il corsista a sentirsi a suo agio e a integrarsi nella scuola in cui insegna.
2. Riservo del tempo per il mio lavoro coi corsisti.
3. Tengo presente che la formazione è un processo che implica uno sviluppo delle competenze del corsista.
4. Negoziò col corsista gli obiettivi della sua formazione, le strategie, i contenuti e i mezzi della sua formazione, considerandolo contemporaneamente come qualcuno che ha fatto le sue personali e valide esperienze.
5. Cerco di conoscere le aspettative del corsista.
6. Negoziò col corsista il calendario della sua formazione.
7. Coopero con gli altri insegnanti/formatori che partecipano alla formazione dei corsisti.
8. Aiuto il corsista nella preparazione delle sue lezioni.
9. Aiuto il corsista a diventare autonomo.
10. Mi servo di un sistema per osservare le lezioni del corsista.
11. Focalizzo la mia osservazione secondo i bisogni dell'insegnante in formazione.
12. Mi faccio osservare durante le mie lezioni.
13. Aiuto il corsista a prender coscienza degli aspetti positivi e degli aspetti meno validi di ciò che ha fatto.
14. Condivido col corsista le mie conoscenze, le mie risorse e le mie esperienze.
15. Propongo delle alternative concrete alle pratiche che ho giudicato inefficaci (critica costruttiva).
16. Riesco a farmi capire.
17. Mi rendo conto di ciò che può nuocere all'efficacia del dialogo (p.e. l'ambiguità del mio ruolo: consigliare ma anche giudicare).
18. Faccio sistematicamente col corsista la valutazione del nostro lavoro.
19. Fornisco al corsista la possibilità di auto-valutarsi.
20. Valuto il corsista secondo i criteri prestabiliti, cercando di evitare eventuali risentimenti.
21. Analizzo col corsista le condizioni che hanno contribuito al successo/all'insuccesso del suo impegno.
22. Do il feedback positivo (restando sincero).
23. Faccio la mia auto-valutazione in quanto formatore.
24. Invito i corsisti a valutarmi, in quanto formatore.
25. Cerco di formarmi in modo continuo.
26. Creo un clima che incoraggi la franchezza.
27. Controllo coi corsisti la realizzazione del contratto di formazione.
28. Mi assicuro che il corsista possa rendere al meglio.
29. Gestisco i conflitti attraverso adeguate strategie.

Traduzione: Claudia Valtz

P – PERFIL DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO (do professor de línguas estrangeiras)

*Um bom orientador pedagógico é um bom professor, mas um bom professor
não é forçosamente um bom orientador.
Formar não é ensinar.*

ser

1. Sou estável no plano emotivo.
2. Sou entusiasta e motivado pelo meu trabalho de orientador / formador.
3. Sou justo e equitativo.
4. Sou cooperante.
5. Sou organizado.
6. Honro os meus compromissos pessoais e profissionais.
7. Sou acessível e disponível.
8. Sou paciente e sei ouvir.
9. Tenho sentido de humor.
10. Sou tolerante, respeito a diferença.
11. Encorajo o estagiário e dou-lhe apoio moral.
12. Sou compreensivo, mas não me deixo manipular.
13. Sou aberto às críticas.
14. Reformulo as minhas atitudes em função das necessidades.

saber

1. Tenho uma boa competência comunicativa em língua estrangeira.
2. Tenho conhecimentos científicos nas diferentes disciplinas de formação dos professores de línguas (ex.: Linguística, Literatura, Teorias da Aprendizagem, etc.).
3. Tenho conhecimentos pedagógicos e didáticos (aplicados ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras).
4. Sei fazer reflexões teóricas sobre os domínios de referência do ensino das línguas.
5. Tenho uma ampla experiência das competências essenciais do professor de línguas.
6. Conheço as técnicas, os métodos de comunicação.
7. Conheço os diferentes tipos e métodos de avaliação.
8. Conheço as leis e os regulamentos relativos à formação dos estagiários.

saber fazer

1. Ajudo o estagiário a sentir-se à vontade e a integrar-se no estabelecimento de ensino.
2. Reservo tempo para o meu trabalho com o estagiário.
3. Tomo em linha de conta que a formação é um processo que implica um desenvolvimento das competências do estagiário.
4. Negoceio com o estagiário os objectivos da sua formação, as estratégias, os conteúdos e os meios da sua formação, considerando-o sempre como alguém que fez as suas próprias experiências válidas.
5. Tento conhecer as expectativas do estagiário.
6. Negoceio com o estagiário o calendário da sua formação.
7. Coopero com os outros professores / orientadores que participam na formação do estagiário.
8. Ajudo o estagiário na preparação das suas aulas.
9. Ajudo o estagiário a tornar-se autónomo.
10. Sirvo-me de um sistema de observação para observar as aulas do estagiário.
11. Focalizo a minha observação segundo as necessidades do professor em formação.
12. Deixo que me observem nas minhas aulas.
13. Ajudo o estagiário a tomar consciência dos aspectos positivos e dos aspectos menos bons do que fez.
14. Partilho com o estagiário os meus conhecimentos, as minhas fontes e as minhas experiências.
15. Proponho alternativas concretas às práticas que considerarei ineficazes (crítica construtiva).
16. Consigo fazer-me entender.
17. Apercebo-me de que pode prejudicar a eficácia do diálogo com o estagiário (por ex.: a ambiguidade do meu papel: aconselhar vs julgar).
18. Faço com regularidade, juntamente com o estagiário, a avaliação do nosso trabalho.
19. Dou ao estagiário a possibilidade de se auto-avaliar.
20. Avalio o estagiário segundo critérios previamente estabelecidos, tentando abstrair-me de eventuais ressentimentos.
21. Analiso com o estagiário as condições que contribuíram para o sucesso / insucesso da sua prática.
22. Dou *feed-back* positivo (sendo sempre sincero).
23. Faço a minha auto-avaliação na qualidade de orientador pedagógico.
24. Convido o estagiário a avaliar-me na minha condição de orientador pedagógico.
25. Tento formar-me de modo contínuo.
26. Crio um ambiente que encoraja o diálogo franco e aberto.
27. Zelo, juntamente com o estagiário, pela boa execução do contrato de formação.
28. Presto atenção a que o estagiário faça o melhor que pode.
29. Faço a gestão dos conflitos, recorrendo a estratégias apropriadas.

Tradução para português do doc. «Profil du tuteur du professeur de langues étrangères»
feita por Rosa Bizarro – FLUP/98

S – Svenska

Självanalysmodell för lärare i främmande språk

*En bra lärarutbildare är en bra lärare, men en bra
lärare behöver inte vara en bra lärarutbildare
Att utbilda är inte ett lära ut*

att vara

1. Jag är känslomässigt stabil
2. Jag är entusiastisk och känner mig motiverad för arbetet som lärarutbildare
3. Jag är ärlig och rättvis
4. Jag är samarbetsvillig
5. Jag är välorganiserad
6. Jag fullgör mina åtaganden, både på det personliga och det yrkesmässiga planet
7. Jag är öppen och lätt att tala med
8. Jag har tålamod och kan lyssna
9. Jag har sinne för humor
10. Jag är tolerant och respekterar olikheter
11. Jag uppmuntrar och stöttar den blivande läraren
12. Jag är förstående, men jag låter mig inte manipuleras
13. Jag är öppen för kritik
14. Jag modifierar mitt förhållningssätt om det behövs

att veta

1. Jag har god kommunikativ förmåga på främmande språk
2. Jag har vetenskapliga kunskaper i språkläro- och utbildningens olika ämnen (t.ex. lingvistik, litteratur, inlärningsstrategier)
3. Jag har kunskaper i pedagogik och didaktik (tillämpade på undervisning/inläring av främmande språk)
4. Jag har förmåga att bedöma vad som är relevant för sprakundervisningen
5. Jag har en lång pedagogisk erfarenhet sasom språklärare
6. Jag känner till tekniker och metoder för språklig kommunikation
7. Jag känner till olika sätt och metoder för utvärdering
8. Jag känner till, hur språkläro- och utbildningen är organiserad och administrerad (lagar och förordningar)

att göra

1. Jag hjälper den blivande läraren att komma in i skolans verksamhet på ett så avspänt sätt som möjligt
2. Jag avsätter tid för att arbeta med den blivande läraren
3. Jag tar i beaktande att utbildningen är en process där kompetenser utvecklas successivt
4. Jag samtalar med den blivande läraren om utbildningens mål och innehåll och betraktar honom/ henne därvid som en person som kan bidra med egna värdefulla erfarenheter
5. Jag strävar efter att förstå den blivande lärarens förväntningar
6. Jag samråder med den blivande läraren om utbildningens tidsmässiga uppläggning
7. Jag samarbetar med resten av den lärargrupp som deltar i utbildningen av den blivande läraren
8. Jag hjälper den blivande läraren med att förbereda lektionerna
9. Jag hjälper den blivande läraren att bli självständig
10. Jag använder mig av ett observationsschema under lektionerna
11. Jag riktar mina iakttagelser mot det som en blivande lärare behöver känna till
12. Jag ser till att den blivande läraren har tillfälle att auskultera under mina lektioner
13. Jag hjälper den blivande läraren att bli medveten om det lyckade och det mindre lyckade i det han/hon gör
14. Jag delar med mig till den blivande läraren av min kunskap och mina erfarenheter
15. Jag föreslår konkreta alternativ till de förfaringsätt, som jag tycker är ineffektiva (konstruktiv kritik)
16. Jag uttrycker mig så att jag blir förstådd
17. Jag inser vad som kan skada relationerna mellan mig och den blivande lärare (t.ex. oklarheten i min dubbla roll att ge råd/ att bedöma)
18. Jag utvärderar regelbundet det gemensamma arbete med den blivande läraren
19. Jag ger den blivande läraren möjlighet att göra självutvärderingar
20. Jag utvärderar den blivande läraren enligt i förväg fastställda kriterier och strävar efter att inte ta hänsyn till personliga känslor
21. Jag analyserar tillsammans med den blivande läraren de faktorer som bidragit till framgång eller misslyckande under hans/hennes praktik
22. Jag ger den blivande läraren positiv men ärlig feedback
23. Jag utvärderar mig själv som lärarutbildare
24. Jag uppmuntrar den blivande läraren att utvärdera mig som lärarutbildare
25. Jag försöker kontinuerligt fortbilda mig
26. Jag skapar en gynnsam atmosfär för uppriktighet
27. Jag ser till att lärarutbildningens kursplan följs
28. Jag strävar efter att få den blivande läraren att göra sitt allra bästa
29. Jag hanterar konflikter med lämpliga strategier

Översättning från spanska: Gunnel Stenqvist

Bearbetning från franska: Bror Andered och Berit Hammarström och Mme Esch