دور المرافقة في تطوير الكفاءات المهنية

The role of tutoring in developing professional competencies

د.ملحة سعودي

قسم علم النفس، جامعة مولود معمري- تيزي وزو، الجزائر

melha.saoudi@ummto.dz

تاريخ الإرسال: 05-11-2024 - **تاريخ القبول:** 22-05-2025 - **تاريخ النشر:**31-05-2025

ملخص

يتمحور هذا البحث على موضوع المرافقة في الوسط المهني ودورها في تطوير كفاءات العامل، خاصة العامل المبتدئ الخاضع للتربص، كحالة الطالب المتربص في مهنة التدريس ليصبح أستاذا مبتدئا في ا لمستقبل. لذا ركزت هذه الدراسة على دور كل من المرافق والتربص وأهمية كل عنصر في المرافقة، المرافقة التي تعتبر جوهر التربص، من خلال التطرق لكل من مفهوم المرافق ومفهوم المرافقة ونماذجها وأشكالها، ودورها وأهميتها. إلى جانب دور ومهام كل شخص، تتناول الدراسة مشاكل كل من يمثلها (الأستاذ المرافق، الطالب المتربص والأستاذ المُكَوِّن) حيث يُعدّ هؤلاء أطرافًا مهمة في عملية المرافقة، مع الإشارة لأهمية كل من الخبرة والممارسة التأملية في تطوير كفاءات هؤلاء الأعضاء. نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية وفائدة المرافقة، من خلال أهمية الخبرة والممارسة التأملية في تطوير كفاءات هؤلاء الأعضاء، في نظام يتطلب الربط بين البعد النظري والبعد التطبيقي للتكوين، بالجمع بين الثلاثي المتشكل من الطالب المتربص، الأستاذ المرافق والمُكون الجامعي، في سياق علمي يرتكز على الخبرة العملية والاعتراف بالبعد الجماعي للمرافقة لأهداف مهنية.

الكلمات الدالة: المرافقة؛ المرافق؛ التربص؛ مهام المرافق؛ أهمية المرافقة.

Abstract

This research highlights the importance of professional tutoring (or mentoring) in the workplace and its role in developing workers' competencies, particularly for novice workers in training, such as student trainees in the teaching profession who are expected to become a novice teacher in the future. Therefore, this study sheds light on the role of all stakeholders involved in the development of these trainees' competencies, as well as the significance of each element in the tutoring process, which is considered the core of training. The study addresses the fundamental concepts related to training, including tutoring and its development, its forms, and its importance. It also examines the roles, responsibilities, and challenges faced by each participant (the mentor teacher, the student trainee, and the university instructor), who are the main contributors to the tutoring process. Furthermore, the study emphasizes the importance of experience and reflective practice in developing the competencies of these actors, who are considered essential elements

in the training system, positioned at the intersection between the theoretical and practical dimensions of training. It thus integrates the triad formed by the student trainee, the mentor teacher, and the university trainer, within a scientific framework, highlighting practical experience and recognizing the collective dimension of tutoring (or mentoring) in the professionalization process.

Keywords: tutoring; tutor; training; tutor's tasks; importance of tutoring

مقدمة

لقد فرضت التغيرات الحالية، الناتجة عن تطور التكنولوجيا وتوسع المهام، تعقيد دور العامل، سواء كان مشرفًا أو مديرًا أو منفذًا، كما رفعت من آمال كل من المتربص والمرافق، اللذين تقع عليهما مسؤولية صعبة تجاه بعضهما البعض، مما أدى إلى ضرورة اعتماد استراتيجيات أساسية لمواكبة هذا التغيير والتحكم في مقتضياته، وذلك بتوفير تكوين ميداني لتجسيد الجانب التطبيقي للتكوين النظري المعتمد. يتمثل التكوين في التربص، الذي يتم من خلال الممارسة الميدانية وتُستخدم فيه أسس متعددة، مستهدفة بذلك مساعدة الممارس على استيعاب المعارف وتزويده بالخبرات الميدانية وإكسابه المهارات الفنية وتعديل سماته الشخصية، بما يؤدي إلى تطوير كفاءته المهنية عن طريق ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، من خلال الالتزام بمنهج تكويني يُطبّق في مؤسسات مختلفة وبإشراف مهني. غير أن نظام التربص يختلف من مؤسسة لأخرى حسب طبيعة المهنة. فحسبMeyer (2006)، يمثل لحظة خاصة في مسار تعلم المهنة وشكلًا من العمل المُبَسَّط، لا يمكن تعويضه أو الاستغناء عنه، لاكتشاف إمكانيات وحدود التدخل، حيث يمارس المتربص الدور الأساسي، في الربط بين مركز التكوين وميدان التربص، ربط ضروري للتفكير الذي سيسمح للمتربص بناء نفسه بشكل مستقل.

فنجد التربص في المجال التربوي يمثل الفترة الزمنية العملية التي يقضيها الطالب المتربص المقبل على التخرج، في إحدى المؤسسات التي يُوَجَه إليها، من قِبَل إدارة الجامعة أو التي يختارها بذاته، وذلك بغرض اكتساب الخبرات والمهارات اللّازمة. فهو تدريب مهني للطالب المتربص، يساعده في الربط والتقارب بين الجانب النظري والجانب التطبيقي العملي في المؤسسة، من أجل اكتشاف المؤسسة واكتساب خبرة أولية تمهد له الطريق ليكون

مستعدًا للاندماج في عالم الشغل مستقبلًا، وينمو لديه روح التواصل الجماعي وبناء ذهنية فريق العمل (مداح، 1998، عن تيليون، 2002).

لكن بظهور الأرغونوميا وبروز أهمية تحليل العمل في التكوين، تغيّرت بموجبها النظرة إلى طريقة تكوين المتربصين، وبالتالي تغير تنظيم التربص، وتغيرت مكانة كل من المُكَوِّنين والمتكوِّنين في سيرورة التكوين. إذ أصبحت أنظمة التكوين ترتكز على ثلاث تصميمات أو أنظمة، لتحقيق ثلاث وظائف مرتبطة بكل من المُكَوِّنين، المُتَكَوِّنين والمعارف (Grangeat, 2009 et Jobert, 2000).

ففي النظام الأول، تُدْرَك المعارف على أنها ترتكز على تكثيف وتخزين المعلومات والإجراءات، التي تتواجد مسبقًا خارج المتعلمين والمتكوِّنين، وعليهم اقتناؤها، الاحتفاظ بها، تحيينها واستعمالها، لكن هذا التصميم غالبًا ما يصطدم بالعوائق والصعوبات المرتبطة بالفعل في الميدان المعقّد والمتغيّر، فموضوع الفعل نادرًا ما يشبه الذي صُمِّم لاكتساب المعارف، لأن سياق الاستعمال يتطلب باستمرار تكييف هذه المعارف وتحويلها. ويرتكز تحليل العمل هنا أساسًا على العمل الرسمي، وعلى نشاط الخبراء من أجل تحديد ما يجب على كل فرد معرفته لكي يكون فعالًا.

في النظام الثاني، تكون المعرفة والفعل متداخلين، حيث نتج هذا التصميم عن نتائج مزدوجة للدراسات الأرغونومية، فمن جهة، هناك دائمًا فارق بين العمل الرسمي والعمل الفعلي، وبين المهمة والنشاط، ومن جهة أخرى، ينتج الأفراد المعنيين بوضعيات العمل معارف دائمة وخاصة، تنتمي للكفاءات المستعملة في الفعل، ويكون إدراك الفعل دائمًا خاصًا ومتجددًا باستمرار، فانطلاقًا من تحليل العمل يتم تصميم وضعيات تستهدف دفع التصوّرات الأولى للمتكوِّنين، مما يثير تطورهم المهني (Grangeat, 2009). ويُعتبر تحليل العمل هنا ضروريًا، يهدف في الغالب إلى بناء وضعيات - مماثلة - تكون في الغالب قريبة كفاية من الظروف الحقيقية، لكي تسمح بالتعلم المهني.

أما في التصميم الثالث، فيتم بناء المعارف مع المتكوِّنين، والهدف من ذلك التكوين هو السماح للمتكوِّنين والمكوِّنين بالشرح المتبادل. يهدف التكوين هنا إلى جعل التزاوج بين الأفراد ونشاطهم والوضعيات التي يجب أن يواجهوها أكثر ليونة، حيث يهتم هذا التصميم بمسار المتعلمين والربط الذي يخلقونه دائمًا بطريقة شخصية وخاصة بين

قدراتهم الخاصة، والمصادر الخارجية الموجودة في الوضعية والعمل المسطر لهم أو الدور الموجّه لهم. فكل مرحلة وخطوة من تحليل نشاط المهنيين، سيكون لها هدف ووظيفة مختلفة ومكملة، تتمثل في تحديد المعارف المبنية بالخبرة واستخراج المعارف الحرجة التي يجب اكتسابها مع فهم تحديات ورهانات الوضعيات الممارسة ومراقبة موافقة الكفاءات الجديدة المبنية.

هنا إذن، يسعى المتربصون لتحيين معارفهم الناتجة عن تجاربهم وخبراتهم كتلاميذ، والعمل على ملاءمة المعارف الناتجة عن البحث (حول الميتا-معارف، الدافعية والتقييم) عن طريق دراسة الوضعيات، فهم بحاجة للبحث معًا حول كيفية استعمالها، ما يجعل كل من المتكوّنين والمكوِّنين يتمكنون من بناء المعرفة المهنية (Grangeat, 2009).

وبالتمعّن في الأنظمة التكوينية الثلاثة حسب التناول الأرغونومي، تبرز لنا المرافقة والمتابعة كمفتاح أو حجر زاوية في نظام التكوين بشكل مرتفع، لأنها تسعى للتغلب على خطأ تجاور الجانب النظري بلحظات الممارسة. حيث أن إدخال تربص منسوج ومبني لأساتذة المدارس والعمل على زيادة ساعات التكوين للمتربصين يؤكد هذا الانطباع. إذ يمثل التأثير الإيجابي للمرافقة مسألة حاسمة أو تحديًا أساسيًا لإضفاء الطابع المهني للأساتذة أو للمدرّسين. وهذا ما يدفعنا في هذه الدراسة للاهتمام بالمرافقة المهنية، وذلك بطرح التساؤلات الآتية:

- ما معنى المرافقة في إطار التكوين الأولي الخاص بأساتذة المستقبل؟
- ما هو نوع المرافقة المعتمد في المؤسسات التعليمية الجزائرية؟
- فيما تتمثل الأدوار والمهام الأساسية للمرافق؟
- ما أهمية المرافقة المعتمدة في التكوين الأولي للأساتذة؟

للإجابة على هذه الأسئلة، سنحاول الإحاطة بالمفاهيم الأساسية والعناصر المستعملة في البحث، ضمن التناول الأرغونومي، بأخذ بعين الاعتبار العناصر التي لها دخل في تحقيق نجاح التربص ونجاح كل الأعضاء المشاركين فيه. بالتركيز على المرافقة التي تعتبر جوهر التربص، من خلال تحديد المفاهيم الأساسية المستعملة، إلى جانب توضيح نماذج وأشكال المرافقة، وأهميتها، ودور ومهام ومشاكل كل شخص ممن يمثلها: الأستاذ

المرافق، والطالب المتربص، والأستاذ المُكوِّن، والذين يُعتبرون أطرافًا مهمة في عملية المرافقة.

1. تحديد المفاهيم الأساسية المستعملة

تبين لنا مما سبق أن التربصَ عمليةٌ تعليمية، تقوم على أسس علمية وتربوية، فنية وإشرافية خاصة، تتم بين المتربص ومكونيه ومشرفه أو مرافقه المباشر، وتُنجَزُ من خلال منهج واضح بالنسبة للمشاركين فيها، حيث يجب أن يكون كل فرد في هذه العملية على علم بدوره ومسؤولياته، كما يستلزم وجودُ مرافقةٍ مستمرة تضمن سير العمل وتحقيقه لأهدافه.

وبما أننا نهتم في هذا البحث بالتكوين الأولي المخصص للطلبة المتربصين (أساتذة المستقبل)، والذي يتم في المؤسسات التعليمية خلال مدة زمنية معينة، تحت مرافقة وإشراف أساتذة خبراء، فإن هذا يؤدي بنا إلى تحديد المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتربص، وعلى وجه الخصوص كلٌّ من المرافقة والمرافق، بإبراز دور كلٍّ منهما.

1.1 معنى المر افقة المهنية

تُعتبر المرافقة (Le tutorat) مهمةً ووظيفةً في إطار فريق بيداغوجي، تتمثل في متابعة المتربص ومرافقته طيلة الفترة القصيرة نسبيًا (فترة التربص)، بغيةَ التشاور معه بشأن عمله، والتفكير فيه معًا وتقييمه، إلى جانب تقييم أدائه. وتتمثل المرافقة في توفير المساعدة النفسية والمهنية والمنهجية، للفاعلين في ميدان التنشيط التربوي حسب الحاجة التي يعبرون عنها شفويا أو كتابيا، أو يظهرون عليها حتى يتمكنوا من إنجاز مهامهم المختلفة، وتحقيق أهدافهم والنجاح في أداء مهامهم. ومن المفاهيم القريبة منها نجد مفاهيم التوجيه، الوساطة، الرفقة، التعاون، والإسناد، وعدة تسميات مختلفة ومتشابهة في المعنى حسب الميدان (المدرسي، التربوي، المهني...)، إذ يعتبرها البعض جميع الأنشطة التي تُنفَّذُ بالاشتراك مع مُكَوّني الميدان و/أو مُكَوّني الجامعة. ويشمل هذا المفهوم النشاط المسمى باللّغة الإنجليزية: التوجيه، والإرشاد (mentoring, tutoring)، وبالفرنسية: "الإرشاد أو الاستشارة البيداغوجية (conseil pédagogique)" أو المرافقة (tutorat)، والإشراف (supervision) (Chaliès et autres, 2009)، إلى جانب المصاحبة التربوية (accompagnement éducatif)، والكوتشينغ المدرسي (Le coaching scolaire). كما

يُصطلح أيضًا على خدمات المرافقة المدرسية، في بعض الوضعيات والممارسات والأنظمة التربوية، باسم الدعم المدرسي، أو المساندة المدرسية. مع التذكير أن هذا الاختلاف ليس جوهريًا من حيث الممارسة الميدانية، إنما هو عبارة عن اختلافات دلالية مفاهيمية، تتعلق بمعنى المصطلح المستخدم في القطاع أو النظام التربوي.

هذا المفهوم حديث في الحقل التربوي المدرسي؛ فحسب الاشتقاق اللغوي، فإن مصطلح المرافقة (cumpanis) ذو الأصول اليونانية، يعني السير أو المشي إلى جانب شخص ما ومشاركته الأكل. وهكذا، فالمرافقة تُفيد التصرف والتدخل لصالح الفرد أو فيما يخدم مصلحته، كما تعتمد على قدرات المرافق ومهاراته في تطوير وتنمية حرية الأفراد واستقلاليتهم (بن فليس؛ هامل، 2016). المرافقة إذن، هي متابعةٌ لبعض الوقت لشخصٍ ما في إطار مساره التكويني، من طرف مهنيّ أو مجموعةٍ من المهنيين في ميدان العمل، وهي موجودة لهذا الغرض منذ أن كان الإنسان يبحث في تحويل أو توصيل قدرة أو كفاءة مهنية لغيره (Moussay; Étienne; Méard, 2009).

تُستعمل المرافقة اليوم بين الزملاء أو الأقران (Pairs) لتحسين الثقة بالنفس، ودعم واكتساب المعارف عند المتربصين أو الذين يُرافَقون (Tutorés)، وأيضًا زيادة قدرة المرافقين (Tuteurs) على التعلم، بتطوير قدرتهم في التدريس. وهنا نجد كلًّا من Good Lud وHorst (1989) (cité par Barnier, 2001) يعرفان المرافقة بين الأقران (Tutorat entre paires) بأنها نسق أو نظام تعلم، يتعاون فيه المتعلمون فيما بينهم ويتعلمون بالتدريس. فالمبدأ هنا بسيط: إذ إن التلميذ الأكثر كفاءة في ميدان معين أو مهمة معينة، يساعد تلميذًا آخر، لا ليقوم بالعمل مكانه أو ليُملي عليه ما يجب فعله، بل ليشرح له كيف يفعل ويسلك طريق النجاح.

من خلال هذا التعريف، يُبيّن لنا Barnier (2001) البدايات الأولى للمرافقة، التي تُعد شكلًا من أشكال المرافقة، إذ كانت بين التلاميذ الصغار، حيث يكون المرافق من مستوى أعلى أو أكبر سنًّا من لمُرْفَقْ عليه، ومن قسم آخر، لكنه يعاني هو الآخر من فشل أو نقص معرفي. وبالتالي، يستفيد كلا الطرفين من هذه المرافقة؛ حيث يتعلم ويكتسب الأول، ويتيقن الآخر أو المرافق بما ينقصه، فيُصحح نفسه ويتعلم ويتطور بالمقابل. فظهرت فائدة هذا الشكل من المرافقة، لذلك تم الرجوع إليه حاليًا في النماذج الحديثة.

ترتكز المرافقة إذًا على المنطق التعاوني، الذي يضع في متناول المتربص ظروف بناء وتطوير الكفاءات المهنية، التي تعزز اندماجه في مهنة التدريس. ولكي يكون التربص وقتًا ومكانًا للتكوين المهني، يجب -حسب الباحثين Le Boterf, 2002 ; Perrenoud, 2004, 2008 et Chaliès et autres, 2009 -أن ينفصل التربص عن النماذج التقليدية. فخبرة الأساتذة كشرط لاستقبال ومرافقة المتربصين، غير كاف، بل يجب أن تكون هناك فرصة للممارسة التأملية تساهم في التكوين المهني، حيث تُطرح فكرة التبادلات بين أعضاء التربص، ويتبادل كل طرف المعلومات والمعارف المرتبطة بالميدان وبتجربته الذاتية. وهذا يستدعي فضاء مهني دوري مع زملاء مهنيين، للاستفادة من المعارف الخاصة والمُسَاهِمَة فيها، بجانبيها السلبي والايجابي، مع اكتساب الكفاءات والاعتراف بها (Bagnis, 2006).

أما بالنسبة لـ Vygotsky، فالمرافقة تعني الانتقال بالفرد من الحل الجماعي للمشكل إلى الحل الفردي. فهي تدخلٌ خلال مدة زمنية معينة، في وضعيات محددة، تهدف إلى تحقيق التعليم واكتساب الخبرات والكفاءات التي تمكن الفرد من تحقيق الاستقلالية والتطور. وقد استعمل برونر هذا المصطلح إلى جانب فيغوتسكي في مجال تحقيق التعلم والنمو، على أنها كانت ولا تزال الوساطة المستخدمة في مجال حل الخلافات والنزاعات، وفيها تكون المفاوضات ركيزة أساسية. تهدف المرافقة لتفعيل الموارد الذهنية والعاطفية والمهارية الكامنة لدى الفاعلين وتنشيطها، وهي تُعد سيرورة تفاعلية تأثيرية بين الأشخاص، قائمة على التواصل المفتوح، وتسعى لتحقيق التكيف مع متطلبات الشخص المُرافَق (Cité par Barnier, 2001).

ترمي المرافقة إذن إلى مساعدة الشخص ليكون ذا كفاءة مهنية، وإعطاء معنى لمهنته، والشعور بالسعادة والرضا من خلال إنجاز خياراته المهنية. كما أنها تعتبر نظام تكوين مدمج في العمل، يسمح بتعلم خبراتي واسع، بنقل أو تحويل المعارف الأدائية والسلوكية، الفردية أو الجماعية. والميزة الرئيسية لهذا التعلم هي حدوثه في وضعية خاصة تستهدف إنتاجًا مرغوبًا، موحدًا وديناميكيًا (فعل مهني). وهذا السياق يسجل المرافقة في توقيت مزدوج: من جهة اللّحظة الحالية الخاصة بالتعلم المتزامن ومن جهة أخرى اللحظة الناتجة التي تعمل على بناء المعارف التأملية (savoirs réflexifs).

من كل ما ذُكر عن المرافقة، من الضروري الإشارة إلى مَن يقوم بهذه المهمة؟ أي ضرورة الإشارة إلى المرافق أو المشرف على التربص.

2.1 معنى المرافق

لقد سبقت الإشارة في التعاريف السابقة للمرافقة، التي تَبَيَّن أنها تتشكل من الثلاثية المتمثلة في المرافق، والمتربص والمُكَون الجامعي، على أن المرافق هو المدرّس أو الأستاذ، الذي برزت أهميته ودوره بعدما كان محل اهتمام العديد من الباحثين أمثال جارفي وشارلي وآخرون (Gervais et autres, 2008) و (Chaliès et autres, 2009) في نظام متناوب: جامعة/ مدرسة أو مؤسسة تعليمية. فهو بمثابة مراقب، يرافق المتربصين كممثلين للجامعة، وذلك بحرصه على احترام المتطلبات الجامعية، مع كونه مسهّلاً للعلاقة بين المتربصين ومرافقيهم الذين يُعتبرون وسائط بين المتربصين والمعاهد المشاركة في التكوين الأولي، الذي يتطلب منهم معرفة الملاحظة، وحلّ المشاكل، والعمل في شراكة مع المتربصين الآخرين (مع بعضهم البعض)، ومعرفة تقييم تعلم المتربصين، وتطور كفاءاتهم بعد استقبالهم في الميدان (Malo et Desrosiers, 2011)، حيث تعتبر هذه العملية، البداية الاجتماعية المهنية للمتربص. ففي مهنة التدريس، يتم استقبال المتربص في المدرسة ثم في قسم المرافق، حيث تمثل هذه العوامل المحدِّدة للاندماج المستقبلي في مكان العمل أو الميدان المهني، ذلك الاستقبال الذي يعتبر أول اتصال للمتربص مع العالم المهني ومع التلاميذ "الحقيقيين"، مما يجعل المتربصون ينتظرون بشغف اكتشاف سياق مهنتهم المستقبلية (Cité par Senouci et Benghabrit, 2014).

في الحقيقة، فكرة المرافق (Le tuteur) في السياسة العامة لم تكن جديدة، فقد كانت تُدعى بالإدماج (insertion)، وقد ظهرت منذ عام (1982)، استنادًا إلى تقرير Schwarzt (1981) حول صعوبات الإدماج والإدراج الاجتماعي والمهني للشباب الأقل تأهيلاً، مما جعل تناوب البيداغوجيين ودور المرجع المهني أمرًا أساسيا في خطوات إدماج الشباب في الوظيفة (Cité par Chaliès et autres, 2009).

ويشير كل من Altet، Paquay وPerrenoud (2002) إلى المرافق، على أنه الشخص المُلاَحَظ من طرف المتربصين وعلى أنّه المهني الذي يتوجب علية تولي وتحمل الوظائف الخاصة، المتمثلة في الكفاءات وأيضًا الهوية والرهانات الاجتماعية والأخلاقية اللازمة وتنفيذها.

وكمُكَوِن، يعتبر المرافق أحد الممثلين المحوريين لمسارات وميادين التعلم، فهو في نفس الوقت مُوَجِه لمسار ما ووسيط لاندماج الفعل المهني، ومنسق وناقل للمعارف المستهدفة (Bagnis, 2006). يحتل المرافق في الواقع مكانة خاصة ومتميزة، فهو يمارس وظيفة تُشبّه بمرآة الوضعية المهنية والأخلاقية، حيث يُبْرز المرافقون كمرجع، بمشاركتهم في سيرورة التعلم (التكوين الفردي و/ أو الجماعي) نوعين من الرهانات التي تستهدف المرافقة:

-**أولا:** الديناميكية الفردية، وذلك بالانطلاق والشروع في سيرورة تكوين واكتساب الكفاءات، التي تُحَسِن السلوك المهني، بتقدير النشاط والقيام بإثبات الكفاءات المجندة وتحسين الوضعيات وتنظيم العمل الداخلي.

-**ثانيا:** الديناميكية الجماعية، وذلك بتطوير مراكز عملهم وكفاءات التنسيق في المعاهد المُسْتَقْبِلة، بتسجيل وظيفة المرافق في سيرورات جماعية وفردية للتعليم والإدماج المهني وتطوير تبادلات الممارسات، مع شبكة من الشركاء المرجعيين في مجال نشاطهم.

يشكل دور المرافق إذن، تحديًا مزدوجًا، يتمثل الأول في تقدير وتثمين النشاط الممارس (الهوية المهنية وشرعية أو حق النقل والتحويل)، ويتمثل الثاني في الاعتراف بإنتاج الكفاءات الداخلية والخارجية المستهدفة. في هذا الإطار يمكن لسيرورة التكوين المشاركة في ديناميكية ثلاثية، تؤدي للتجديد والابتكار، بتعزيز أو تحسين الممارسات المشتركة، وتطوير العمل التعاوني وتنشيط مسارات التكوين بتثمين التعلم وفي النهاية تطوير أشكال الإبداع في أحضان فرق الاستقبال والكفاءات في التقييم (Bagnis, 2006).

مما سبق إذًا، يتبيّن لنا أن أهمية المرافقة في التكوين الأولي للأساتذة تبرز في الميدان، لأن المرافقة هي أولاً وسيلة لتطوير التفكير التأملي، كما أنها عبارة عن مجال عمل ومسؤولية متقاسمة بين الأقران. أضف إلى ذلك، أنها وضعية تبادل مفضّلة للحوار حول المهنة، كما أنها في الأخير، سيرورة الاندماج في سياق اجتماعي والمشاركة في نشاطات جماعة الممارسة.

بعد الإشارة لكل من المرافقة والمرافق، سنحاول فيما يلي التطرق لأشكال ونماذج المرافقة التي تُبرزها.

2. نماذج وأشكال المرافقة

ترجع فائدة الاهتمام بالمرافقة، منذ بداية التسعينات، من طرف سياسات التكوين المهني، إلى ثلاث ديناميكيات هي: إدراج الشباب والكبار في التوظيف، والتقريب الضروري بين مجالات العمل والتكوين من خلال بيداغوجيات التناوب (تربصات، عقود مساعدة، تعلم، مهنية... إلخ)، ومع التغيرات والتحولات المهنية وتعديلات الفروع الموافقة. يعتمد سوق الوظيفة في كثير من الأحيان على مختلف النماذج الوظيفية للمرافقة، لمتابعة الارتباط الهش بين التكوين والمؤسسة (Barreyre, Bouquet, Chantrau et Lassus cité par Moussay et autres, 2009).

لقد ركّز تطوّر المرافقة، منذ البداية، على التفاعل والتبادل بين الأشخاص الذين يعانون من نفس المشكل، ثم على التعاون بين الأقران، مما سمح لنا بالتعرف على تطور المرافقة نحو سياق العمل الجماعي، الذي يشجع الحوار حول السلوكات المهنية، ويأخذ شكل نماذج وأشكال. حيث تنقسم أشكال المرافقة إلى شكلين أساسيين: الشكل التقليدي، والشكل الحديث، وتتفرع من الشكل الثاني عدة نماذج حسب التطور الذي شهدته المرافقة في بعض بلدان العالم.

1.2 النموذج التقليدي للمرافقة

كان التكوين الأولي للمدرّسين في السابق يتكوّن من جانبين، أحدهما نظري، والآخر عملي تطبيقي. يُكتسب الأول في معهد التكوين، ويتم الآخر في الميدان. ويُخصص الجزء النظري لاكتساب المعرفة التي سيتم تدريسها (معارف التخصص ومعارف التدريس، التعليمية والبيداغوجية) التي تشكلها العلوم التربوية، بينما يُدَعّم الجزء العملي بالتربص الميداني، لفائدة المتربصين الذين يتكفّل الأساتذة الممارسون ذوو الخبرة بمرافقتهم، لمواجهة واقع مهنة التدريس.

وفقًا لـ Pelpel (2002)، فإن الأساتذة الذين يستقبلون المتربصين لهم نفس الهدف، إذ يقدمون نموذجًا موحدًا، سواء كانوا مستشارين بيداغوجيين، أو مرافقين في المؤسسة التعليمية، أو أساتذة مكوّنين بالمعهد. هؤلاء الأساتذة ذوو خبرة يُظهرون، يُسطّرون، ويتقاسمون خبراتهم، وباختصار، يسمحون للمتربصين بملاحظتهم في أقسامهم، حيث يُسَلِفون تلاميذهم وأقسامهم خلال التربص الميداني. فيتعلق الأمر هنا بتكوينٍ تغلب عليه **النمذجة**، أين تعلم المهنة مرتبط بقدرة المتربص أو الأستاذ المبتدئ على ملاحظة

الميدان الحقيقي ووضعيات الأقسام الدراسية ودمج النصائح المقدمة له. فهو تكوين قائم على تقديم وعرض دروس نموذجية.

في هذا النظام، لا يمكن للمرء إلاّ الحديث عن تجاور وتقارب النظري بالتطبيقي (الممارسة) المتميز **بأولوية** التكوين الأكاديمي، وترك الجانب العملي في نهاية الدورة أو نهاية المسار (Paquay, 2004). والمبالغة في الجانب الأكاديمي والنظري تدل على غياب مساهمة الأساتذة المكونين في التكوين التطبيقي، إذ أن النموذج التقليدي للتكوين يربط فقط الثنائية المتمثلة في المتربص/ مكون الميدان أو مدرّس/ أستاذ خبير أو مستشار بيداغوجي. هذا ما أدى للتساؤل حول مبدأ الاتساق في التكوين عن طريق التناوب الاندماجي، الذي يعتبر نوعًا من تداول يتطلب ويستدعي مجتمع ممارسة، يشترك فيه حقًا مختلف المكّونين إلى جانب المتربص (Malgaive, 1993 ; Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007)، مما أدى فيما بعد إلى الاهتمام بجميع أعضاء المرافقة.

وبالرجوع إلى الأدب العلمي العالمي في سنوات التسعينات (1990)، نجد تغيرًا واضحًا في هذه النظرة. فلم يعد يُنظر إلى المرافقة على أنها تلك العلاقة الثنائية بين المتربص والمكوّن فقط، بل هي، وكما أشار إليها كل من Chaliès وDurand (2000)، تتم في التكوين الأولي للأساتذة وفق العلاقة الثلاثية (triadique) بين المتربص، المرافق، والمراقب أو المسؤول الجامعي. تأخذ هذه العلاقة بعين الاعتبار الممارسة في القسم، والملاحظة المحققة من طرف المرافق، والمقابلة ما بعد الدرس، بين المرافق والمتربص. كما تأخذ هذه الأطراف بعين الاعتبار العلاقات المتبادلة، مع التركيز على طابعها المعقد والمتضارب في غالب الأحيان، وتبرز نقاط القوة والضعف في المرافقة. وقد كانت هذه البداية الأولى لظهور شكل جديد للمرافقة، وهو الشكل الحديث.

2.2 النموذج الحديث للمر افقة

إلى جانب الأشكال الكلاسيكية للتناوب والمرافقة، توسع خلال الثلاثين سنة الأخيرة، تعزيز أفعال الاندماج والمتابعة نحو الوظيفة، وتطورًا في نماذج المرافقة للمرافقين المهنيين إلى وظائف الإدراج، التوجيه، والمهنية الاجتماعية (Moussay ; Étienne; Méard, 2009).

وبالنظر إلى البعد المهني لتلك العلاقة الثلاثية، فهي تعتبر كجزء من المرافقة يعتمد على المنطق التعاوني (Chaliès et autres, 2009)، وهذا يتطلب بالضرورة الانفصال عن النماذج

التقليدية، فخبرة الأساتذة الذين يستقبلون المتربصين غير كافية، إذ يجب أن تكون هناك فرصة لممارسة تأملية (une pratique réflexive)، والتي عرفها Schön (1994) بالنشاط الذي يقوم على التفكير في/وحول الفعل، ويُوجِّه نشاط الفرد، والذي يشير إليه العديد من الباحثين باعتباره منعطفًا انعكاسيًا يرفض نموذج المطابقة والتقليد. فهو نموذج الممارس المتأمل الذي يضع المهني في جوهر الفعل، وكذلك مكّوني الأساتذة بشكل عام، الذي يتطلب تكوينا للمتربصين من أجل تحليل ممارساتهم، مما يجعل الكفاءة مفتاحًا لبناء المهنية.

تساهم المرافقة في هذه النظرة، في جعل التجربة المُمَارسة ناقلة وحاملة للتكوين المهني للأساتذة الجدد، كما أنها قد تمنح قيمة لأدوار المرافقين والمكّونين الجامعيين رسميا، لكن غالبا ما كان استغلالها غير كاف (Edwards; Protheroe, 2003). لهذا تعتبر مشاركة المرافقين ذوي الخبرة، مع الأساتذة الجدد ومع المتربصين، كعامل مُحَدِد لفائدة الخبرة العملية أو التجربة الميدانية حول تعلم المهنة (Boutinet et autres, 2007). ومع ذلك، وكما أشار Chaliès و Durand(2000)، فإن المرافقة الحالية قد انفصلت تدريجيًا عن النموذج الثلاثي التقليدي (المرافق -المتربص -المكوِّن الجامعي)، الذي غالبًا ما انتُقد بسبب تأثيره الضعيف على تطوير المتربص.

لقد جُرِبَت نماذج جديدة للمرافقة (Sundli, 2007)، بمقارنة مكانة المتربص بالنسبة للمرافق، أولا في نموذج فردي، ثم في نموذج التكوين من طرف الأقران، حيث كان يتم تعيين اثنين من المتربصين في التكوين، عند مرافق خبير، في موضع الشريك. يبّين في هذا الصدد كل من Bullough وزملائه في (2002 و2003) فوائد التكوين المنظم على شكل شراكة بين الأقران، فهنا مثلا، نجد متَرَبِصَيْن يبنيان الدرس معا ثم يتدخلان لتقديمه معا في القسم.

ووفقا لهؤلاء الباحثين، فإن للعمل الثنائي فائدتين: من جهة يعمل على تقدير التلاميذ الذين يشعرون بمزيد من المساعدة، فيطورون مزيدا من التفاعل في القسم؛ ومن جهة أخرى، يتيح للمتربصين مواجهة العمل الجماعي ببناء فضاء مشترك للتفاهم حول النشاطات في القسم، وتبادل خبراتهم ومشاعرهم حول التجارب المعاشة (Bullough et autres, 2002, 2003).

ولقد استطاع كل منRodgers وKeil (2007) إلى جانب الباحثين المذكورين سابقا، تسليط الضوء على مزايا النموذج البديل للمرافقة وهو نموذج الأقران الثنائي (le modèle par dyade de pairs)، الذي يتميز بتجمع عدة متربصين وعدة مرافقين في نفس المدرسة. وفي هذا العمل الجماعي، يشير الباحثان إلى ظهور الموارد أو المصادر الإضافية لكل ممثل مرافق، فيمكن للمتربص أن يستفيد من نصائح عدة مرافقين في نفس الوقت، بتعدد الملاحظات في مختلف الأقسام والاجتماعات بين الثنائيات، والتي تسمح بتنويع وجهات النظر حول النشاطات المنجزة في القسم. كما تتيح هذه المواجهات للمرافقين مناقشة ممارساتهم وتطوير كفاءاتهم. وحتى عندما لا تتوقع هذه الأنظمة المرافقة التعاونية بشكل رسمي، فإن الأساتذة بعد تكوينهم الأولي يتذكرون أهمية هذا العمل بالاتصال مع أقرانهم (Loughran et autres, 2001).

في هذا التناول الحديث، ناقش العديد من الباحثين أمثال: Harrison وآخرون (2005)، Lee (2005)، Ward وMc Cotter (2004)، Whitehead وFitzgerald (2007)، الطرق الجديدة لعمل المرافقين مع المتربصين حول وضعيات التحضير الجماعي للدروس، والملاحظات الجماعية والتدخلات الجماعية. إذ نجد هذا النوع من المرافقة قد أغفل عن العادات الصارمة للمقابلات ما بعد الدرس، التي ينقل خلالها المرافق والمُكَون تغذية عكسية للمتربصين (Loughran, 2002)، كما أنها لا تتعلق فقط بالتحليل المشترك للخبرة المعاشة من طرف المتربص، بل تعمل على تحسين متابعة ومرافقة المتربص أثناء الدرس في حد ذاته (Cité par Chaliès et autres, 2008).

بالإضافة لذلك، هناك الرؤية الجديدة المتمثلة في التعليم المشترك (le coteaching)، وهذه الرؤية المشتركة من أجل التدريس وإدراك وخلق استراتيجيات جديدة، تستدعي أحيانا تغيير تصميم العلاقات بين المرافق والمتربص. فالمرافقة لم تعد ترتكز على العلاقة غير المتكافئة أين يظهر المرافق بارزا عن المتربص، بل ترتكز على العلاقات التبادلية (réciprocité) وعلى تقاسم الخبرة (Awaya et autres, 2003).

يمكن أن يتطور هذا النموذج حول المرافقة، في إطار مجتمعات الممارسة والبحوث التعاونية، بين المرافقين والمتربصين والباحثين، مما يتيح للمتربصين المشاركة في نقاشات مع خبراء في التدريس. وتُعد فرق المرافقة فضاءات تعاونية ومجتمعات تفاعلية للتعلم،

لديها ميزة إشراك المتربصين في تفكير مشترك (Sumsion et Paterson, 2004)، وتؤدي بهم إلى أفكار ومعاني مُنَاقَشَة ومُفَوَضة، بوساطة وسائل مثل الدروس المحضرة باشتراك، فإنها تدعوهم إلى عمل جماعي حقيقي في إعداد الدروس وفي التدخلات في القسم (Wolf, 2003).

من خلال هذه النماذج الحديثة للمرافقة التعاونية (tutorat collaboratif) يؤكد الباحثون الذين سبق ذكرهم، على أهمية اعتبار المرافقة كنشاط يمكن المتربص من الحصول على دعم الجماعة، لكي يفكر حول الطريقة التي يسلكها في القسم، مما يجعل المرافقة تلعب دور التحفيز والتنشيط، أكثر من دور التوجيه (Moussay, Étienne et Méard, 2009). فالمرافقة إذن مقاربة تعتمد على التواصل والتعاون والتشارك والدافعية، وتقوم على بناء المعرفة والتسيير، كما تسعى إلى تنمية وتطوير القدرات، الكفاءات والخبرات الفردية والجماعية.

بعد التطرق لأهم أشكال المرافقة وأهمية كل عنصر يشكلها ويميز خصوصياتها وتطورها، سنأتي فيما يلي للإشارة لأهم أدوار ومهام المرافق مع إبراز الشكل أو نوع المرافقة المعتمد خلال ممارسة نشاطاته.

3. أدوار ومهام الأستاذ المر افق

إن الدور المنسوب للمرافق يرتبط بوضوح بالمفهوم المرتبط بتكوين الأساتذة، ومن أدبيات هذه المسألة، نجد مجموعة من المحاولات المفسِّرة للطابع الرسمي لتكوين الأساتذة. ولعل أهمها محاولة لكل من Georges، Hannoon وLéon (1974) في تمييزهم لثلاثة نماذج أساسية تتمثل في:

-**النموذج الاستقرائي (inductif)**، الذي يفترض أنه من خلال ممارسة وملاحظة الأساتذة المرافقين ذوي الخبرة، يتعلّم الفرد مهنة التدريس. وهذا التصميم يحمل مخاطر كبيرة، أهمها الوقوع في التقليد الملتزم وإنتاج الممارسات النمطية.

-**النموذج الاستنتاجي (déductif)**، الذي يعطي الأولوية للتكوين النظري، ثم تأتي التربصات لاحقًا كمرحلة لتطبيق المعرفة النظرية المكتسبة سابقًا. هذا التصميم أيضا ينطوي على مخاطر تتمثل في الاعتقاد بأن المعرفة تكفي لتغيير السلوك والاتجاهات.

-**النموذج البديل أو المُتَنَاوِب (alternatif)**، الذي يحاول التغلب على سلبيات النماذج السابقة، بالجمع بين النموذجين على حد سواء: الاستقرائي والاستنتاجي. ويتمثل في

الانطلاق من المشاكل الحقيقية الناتجة عن سير القسم، وتطبيق المفاهيم والأساليب والتقنيات العلمية بطريقة منتظمة (Petignat, 2009).

لذلك، على الأستاذ المرافق دقة الاختيار بين هذه النماذج أو العمل بشكل يسمح له من الاستفادة من إيجابيات كل نموذج حسب الوضعية المهنية التي يتواجد فيها، مع التنبؤ بالسلبيات والعمل على تفاديها.

في هذا السياق نجد مهام المرافق هي نفس مهام المُكّون أو الأستاذ المرافق، إلا أنه في هذا العنصر سنركز على المهام الإضافية التي يقوم بها الأستاذ المرافق، والمرتبطة خاصة بالمهام التي ينجزها خلال تربص الطلبة، أي الأدوار المرتبطة بفترة التربص قبل وأثناء وفي نهاية التربص الميداني. إذ هناك من ينظم مهام المرافق حسب مراحل التربص إلى: المهام قبل التربص، المهام في بدايته، المهام أثناءه، والمهام في نهايته:

قبل استقبال الأستاذ المرافق للمتربصين، عليه أولًا التفكير في الأسباب التي دفعتهم لاختيار مهنة التدريس، ما يجعله يُعِدّ قائمة بالأبعاد والمهارات المهنية التي يرغب في إكسابها لهؤلاء المتربصين، الذين سيصبحون أساتذة المستقبل. ويجب عليه أيضًا قراءة الوثائق المقدّمة من طرف المدرسة العليا، حول تنظيم التربص وخطة التكوين، إلخ. إضافة لذلك، عليه إعلام المدرسة العليا، بالاختيارات البيداغوجية والديداكتيكية التي سيقوم بها، كالتقديم العام للتدريس، وفي الأخير توقيع العقد مع المدرسة العليا (Rey et Kahn, 2001).

تنطلق بعد ذلك مهام المرافق في بداية التربص، باستقباله للمتربص ثم العمل على تحقيق المهام المتمثلة، أولا في تقديم المؤسسة للمتربص، ثم تقديم القسم أو الأقسام الموجودة بالمؤسسة، بالتقديم الشفوي التدريجي أو بدليل ملاحظة والتقديم العام للتدريس، وكذلك العمل على كتابة وملء عقد التكوين مع المتربص، مع تقديم المتربص للتلاميذ، وتعريفه بالتلاميذ. ويعني ذلك تعريف المتربص بميدان التكوين وظروفه الخاصة، من أقسام وتلاميذ وتخصصات.

وتتمثل مهام المرافق خلال سيرورة التربص في مساعدة المتربص على ملاحظة القسم، باستخدام الأدوات والمعلومات التي قدمها خلال المهام السابقة، ثم مساعدته في إعداد وتحضير الدروس والنشاطات، التي سيتكفل بها لاحقا لاحقًا. كما يُجري المرافق مع

المتربص بهدف التفكير التأملي (la réflexivité) بعد كل درس أو بعد كل نشاط يقوم به هذا الأخير. كما يهتم المرافق كذلك أثناء التربص بالمساهمة في تفسير السياق للمتربص عند زيارة مُكَوِني أو أساتذة المدرسة العليا.

بعد نهاية التربص، يحرس المرافق على القيام بالتقييم النهائي للتربص، بحضور المتربص (Rey et Kahn, 2001)، مع تقديم ملاحظات وعلامات على بطاقات التقييم الخاصة بكل متربص. إلى جانب هذه المهام، ومن خلال الفترات المرتبطة بتوزيع مراحل التربص، يُظهِر المرافق عدة كفاءات منتظرة منه، حسب المهام المُسَطَّرة له.

نستخلص مما سبق، أنه على المرافق الاستجابة لمتطلبات مهامه المتعددة، والتي تتطلب منه كفاءات عديدة تشمل ما يلي:

- القدرة على تحليل وضعية التدريس واستخراج القيود والموارد التي يقدمها للعمل البيداغوجي.
- القدرة على التعبير وتبرير الاختيارات البيداغوجية والتعليمية (الديداكتيكية).
- القدرة على إجراء تبادل أو مقابلة لهدف تفكير تأملي مع المتربص.
- القدرة على ممارسة التقييم التكويني، مع أخذ تدخلات الطالب المتربص بعين الاعتبار تدريجيًّا.

هذه العناصر بدورها، تؤدي بنا للإشارة لأهم فوائد ولأهمية المرافقة، الناتجة عن ممارسات المرافق.

4. أهمية وتحديات المر افقة

تظهر أهمية وفائدة المرافقة من خلال أخذ بعين الاعتبار أهمية كل من الخبرة، والممارسة، والتفكير التأملي، والتي تحددها الوضعيات التي يواجهها المرافق خلال مساره المهني.

1.4 أهمية الخبرة المهنية في المر افقة

لقد اهتمت الأدبيات العلمية، منذ أواخر سنة 1990، بالخبرة الميدانية وإعادة التأهيل، والتي اعتُبِرت من بين شروط المِهَنِيَة لعمال المستقبل. وقد اعتُبرت هذه الخبرة، في الولايات المتحدة، عنصرًا أساسيًا في الإصلاح حول تكوين أساتذة المستقبل، فالممارسة

هي العنصر الأكثر تجددًا في البرنامج، وتستجيب للطلب الذي غالبًا ما يُعبر عنه الأساتذة الشباب، بالاستفادة من تكوين أكثر عملية (une formation plus pratique).

فلا يمكن للفرد أن يتميز بخصائص الخبير ويمارس مهنته كممارس متأمل، إلا بالعودة وباستعمال معارف التجارب، التي تُكتسب بدورها عن طريق الممارسة، المبنية على الخبرة والتجربة، والتي تعتبر إحدى الوسائل المستهدفة لاكتساب وتطوير الكفاءات. ويقصد بمصطلح الخبرة (L'expertise): المعرفة الأدائية أو المعرفة الخاصة التي تُكتسب من خلال الممارسة أو عن طريق التجربة، أو كنتيجة للتجربة، وتكتسب المعرفة من خلال ممارسة طويلة مرفقة بالملاحظة. وتُعرّف الخبرة عند Guillevic (1991) كمجموعة من من الميكانيزمات التي يُجندها الشخص من أجل تحقيق مستوى عالٍ من الأداء، ويميزها بثلاث خصائص: الكفاءة العالية، وتنظيم المعارف، وآليات المعالجة. وهذه الخصائص تجعل الشخص الخبير يتميز بالفعالية في النشاطات التي يقوم بها.

أما فيما يخص الخبرة الميدانية للأساتذة المتربصين، فهي تسمح بتأكيد اختيارهم المهني أو إعادة توجيهم، إذا لاحظوا وجود فجوة وفَرق بين توقعاتهم ومسارهم في المهنة. وهي فرصة لهم لمواجهة "العالم الحقيقي للتدريس" بحضور تلاميذ حقيقيين، بالتالي تسهيل الدخول في المهنة. بشكل أكثر دقة، يمكن أن تَكُون للأساتذة أثناء الممارسة المهنية، خلال التكوين، فرصة " تجريب بشكل نشط بعض المعارف المكتسبة في الجامعة" وبناء الرابط والعلاقة بين الجانب النظري والجانب الميداني في القسم (Sutherland et autres, 2005). وباعتبارها الدعم وركيزة تطور التفكير النقدي للأساتذة في التكوين، تثير الخبرة والتجربة المهنية اكتساب كفاءات التدريس (Hascher et autres, 2004)، وتشجع فَهم الطبيعة المعقدة لعمل الأساتذة والمعارف المهنية المستعملة للتدريس (Sutherland et autres, 2005).

وقد دُعِمت هذه النظرة من طرف عدة أنظمة للتكوين (بريطانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، أستراليا، هولندا، النرويج وفرنسا وحتى الجزائر) والتي تعتبر التكوين نشاطًا يجب تقريبه من سياق عمل الأستاذ أو من التدريس (Moussay et autres, 2009; Zahi, 2008).

وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات تشير إلى أن تفكير المتربص في ممارسته يعتمد بالدرجة الأولى على التقييمات التي تلي الدرس، إلا أن هناك العديد من الباحثين الذين يفكرون في تطور الأساتذة المتربصين حسب سياق الفعل مع التلاميذ والسياق الاجتماعي

المهني، حيث يُجرون تجاربهم الميدانية في سياق الممارسة الفعلية، واعتبار الأستاذ كمتعلم باحث، يشارك في نشاطات مجتمع الأساتذة، ويتساءل عن ممارسته وممارسة زملائه في المدرسة، وأخيرا تطوير مرافقة نشطة ضمن فريق متكوّن من مرافق الميدان، فريق الأساتذة، مدير المدرسة، ومرافق جامعي مع المتربصين.

وقد تم الاهتمام حديثا، وبصفة قوية، بأهمية الأبعاد الاجتماعية والثقافية للخبرة الميدانية. فبالرجوع إلى أعمال كل من Lave وWenger (1991)، نجد أن الخبرة الميدانية تُعْرَف كسيرورة تمنح المشاركة في مجتمع ممارسة التدريس (Lave et Wenger, cité par Sim, 2006). وهي تُشجّع على اندماج المتربصين في مجموعة الانتماء، بدايةً بصفتهم " مشاركين فرعيين "، ومع الوقت والممارسة واللّقاءات مع الزملاء، " مشاركين أساسيين" بأداء مهام معترف بها ومصادق عليها من طرف مجتمع التدريس والنشاط في القسم، مثل: الاجتماع مع الفريق التأديبي، المشاركة في الخرجات البيداغوجية، المشاركة في مجلس القسم، ولقاءات مع أولياء التلاميذ مما يتيح لهم مواجهة طرق التدريس الحقيقية ووسائل وقواعد ومعتقدات المدرّسين وممارساتهم (Moussay et autres, 2009). فبمواجهة ثقافة ميدان التدريس يتغذى نشاط المتربص بالمعارف الأدائية للآخرين.

نستنتج من خلال جميع هذه الدراسات، تأكد البعد الاجتماعي وأهميته في تعلم المهنة (كمهنة التدريس)، حيث أصبح مجتمع الممارسة الميدان المفضل والمُسَهِل لبناء المعارف الجديدة، ودعم سيرورة التطور المهني عند الأساتذة المبتدئين. ولتأهيل العامل بالخبير ولتمييزه عن المبتدئ، عليه أن يتصف بمجموعة من معايير، كثيرا ما أخذت بعين الاعتبار في الدراسات الأرغونومية، للفَرْق بين المبتدئ والخبير، خاصة في ميدان التدريس. وتتمثل هذه المعايير في: التجربة، الإشراف، التقدير أو الاعتراف الاجتماعي، التكوين البيداغوجي، الانتماء إلى جماعة مهنية، والأداء المعياري (Palmer et autres, 2005).

والحديث عن الخبرة وأهميتها في تطوير المرافقة يؤدي بنا للتطرق لأهمية التفكير التأملي والممارسات التأملية، التي تسمح بتطوير كفاءات أعضاء المرافقة، وسنشير لذلك فيما يلي.

2.4 أهمية الممارسات التأملية والتفكير التأملي في المر افقة

انطلاقًا من الملاحظات والاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسات والبحوث عبر العالم، توجهت القطاعات التربوية في معظم بلدان العالم، وخاصة البلدان الغربية، إلى إعادة النظر في سياساتها التكوينية الخاصة بالأساتذة، ومنه إعادة النظر في الطرق المستعملة لإعداد الأساتذة المبتدئين للدخول في المهنة. وبذلك ظهرت أنظمة ووسائل تكوينية جديدة مبنية على المعرفة الخبيرة، التي تهدف إلى مساعدة هؤلاء المبتدئين على مواجهة الصعوبات في بداية مسارهم المهني.

كانت الفكرة الأساسية المعتمدة حينها، في الإصلاحات التي أُجريت في تلك البلدان، هي عدم إمكانية إجراء أي تغيير ما دام التكوين عبارة عن دروس معزولة ومتراكمة من جهة، والتجربة المدرسية من جهة أخرى غير مدمجة مع التكوين النظري. ومن بين أهم الإصلاحات التي أُجريت، نذكر تمديد فترة التكوين من سنة إلى سنتين، وذلك من أجل تكثيف التكوين التطبيقي في الوسط المدرسي، حيث تُخصَّص ثلثا فترة التكوين للممارسة في الوسط المدرسي وتحت رقابة أساتذة خبراء، من أجل ذلك، يبدأ التكوين بفترة طويلة في الوسط المدرسي ليحتك المبتدئين بأقرانهم. وتمثل الممارسات التأملية خطوةً لسيرورة لا تتشكل فقط من وصف وتشارك، بل تتشكل أيضًا من تحليل المعاش المهني (vécu professionnel)، بمعنى البحث الدقيق في العمق، من أجل فهم ما تم فعله، وفهم ما حَصَلَ وما تم إنتاجه فعلا،... من أجل القدرة على التحليل لهدف الفهم والتفسير وتوضيح الغموض، واتخاذ القرار ثم القيام بالفعل.

تعتبر الخبرة من بين أهم العوامل التي تسمح بتحليل الممارسات، مما يتطلب تكوين العمال والأساتذة، وخاصة عن طريق الخبرة. فالتكوين عن طريق الخبرة هي السيرورة التي تسمح للمتعلم باكتساب معرفة، عن طريق تحويل خبرته، ويُحكم عليه انّه يحمل خبرة إذا تحقق شرطان، هما الاتصال المباشر، وإمكانية التصرف أو الفعل. فعن طريق الاتصال المباشر، يتواجد المتعّلم مباشرة بعلاقة واتصال مع وضعيته، وبهذا المعنى لا يمكن أن يتحقق التكوين إلاّ في مكان العمل.

يكتسب المتكونون معارفهم المهنية في الميدان، أثناء الفعل، عن طريق وسائلهم الخاصة، عبر خبرتهم، وبذلك يجعل المعارف المهنية الناتجة عن ممارساتهم مهمة. وهذا ما يجعل

الممارسة التأملية تتميز بخصائص تجعلها مهمة ومنفردة وهي: المراقبة، التوقع أو التنبؤ، والتعديل (Revue success, 2005).

أما الطرق المستعملة في ذلك التكوين، فتشتمل على تحليل الممارسات البيداغوجية، التكوين بالتناوب، المشاركة في العمل الجماعي، تربصات في المؤسسات الاقتصادية، ملاحظة الأساتذة الخبراء وكيفية استجابة التلاميذ. حيث أصبح واضحًا أن تعلم مهنة التدريس لا يمكن أن يتم من خلال مرحلتين متتابعتين: تعلم نظري ثم تطبيق ميداني. فهذه الفكرة، التي أُسست عليها برامج متعددة من التكوين، لا تتوافق مع واقع الممارسة المهنية، لأنها تفتقر إلى التفكير المرتبط بمحيط ووضعية العمل.

من بين أهم الوسائل المستعملة في تحليل الممارسات أيضا، نجد التفكير حول الممارسة، الذي يشير إلى أثر التفكير حول الممارسة، فهنا يأخذ الفرد فعله الخاص ووظائفه الخاصة كموضوع ملاحظة وتحليل، ويحاول إدراك وفهم طريقته الخاصة في التفكير والسلوك. وهذا ما بينته البحوث في إطار تيار الممارس ذي التفكير التأملي (Praticien réflexif)، أن المعرفة المهنية تبنى بالفعل وبالتفكير أثناء وحول الفعل. ووضعية الممارسة بالتفكير التأملي تؤدي إلى التطور المهني. وفي التكوين الأولي، الوعي بالأفعال التي تُنفذ في القسم، يسمح للأساتذة المتربصين بالاستفادة من تجاربهم الأولى وتطوير، على المدى البعيد، معرفة تحليلية لممارستهم المهنية، التي تعتبر ضرورية من أجل تكيّفهم مع المحيط المدرسي المتجدد باستمرار (Ria, 2005).

نستخلص أنّ التكوين ينطلق من الممارسة والتفكير حول الممارسات الواقعية، ثمّ توضيحها والتدقيق فيها عن طريق الوساطة بالتساؤلات والشرح. وتساهم عملية تحليل الممارسات بوصّف وتحليل التطبيق كما تسمح بتطوير الكفاءات والميتاكفاءات، التي تسمح ببناء المهنية (professionnalité) (Paquay et autres, 2003). في الأخير، يمكننا أن نؤكد أن الكفاءات المستعملة تبدأ بالبناء، قبل أن يقرر الشخص أي مهنةٍ سيتبع، ثم تبرز رغبته في تلك المهنة، ثم يؤدي به المشروع المهني للتهيئة الواعية. لكن خبرات الحياة يمكن أن تُعِدّ الفرد دون وعيه بذلك، وقبل أن يعرف بأنّه سيصبح عاملاً في ميدان معين.

5. مناقشة نتائج البحث

بعد التطرق لأهم عناصر الموضوع، أي بعد الإحاطة بمتغيرات البحث وتوضيح المفاهيم الأساسية المستعملة، وبعد التطرق لتحليل كل من المرافقة وأهميتها وأشكالها بالاستعانة بنتائج الدراسات السابقة ومن منظور التناول الإرغونومي، الذي يتضمن الإجابة الضمنية عن الأسئلة المطروحة في البداية، نأتي فيما يلي لتدعيم إجاباتنا، ولعلَّ أفضل طريقة لذلك هي التركيز على المشاكل والصعوبات التي يتعرض لها المرافق خلال ممارسته لنشاط المرافقة، والتي تُبيِّن أهمية الأسئلة المطروحة في البداية.

ففي هذا الصدد، بيّنت أعمال كل من Bourdoncle وHidoux وزملائهم (1996) حول هذا الموضوع، أن هناك صنفين من الأساتذة المرافقين: الصنف الأول هم المرافقون ذوو مكانة أساتذة مشرفين ومكونين، ويشعرون أنهم مكونون للأساتذة بقدر ما هم أساتذة في قسمهم، بينما الصنف الثاني من المرافقين هم الأساتذة المستقبلون المؤقتون، يهتمون أولًا بقسمهم وليس بتكوين المتربصين. فلهم قبل كل شيء وظيفة الاستقبال والإدماج الاجتماعي(socialisation) (Rey et Kahn, 2001).

أما Durand (2002)، فبيّن بعد تحليل دقيق للتفاعلات بين المسؤول عن التربص أو المرافق والمتربص، أن الأستاذ المرافق ينصح ويُوجّه كما يُدرّس، ولا يُفرّق أو يُميّز بين وضعية النصح ووقت التدريس في القسم، بينما يشعر المتربصون (أساتذة المستقبل) أنهم تلاميذ. وهذا التركيز من المرافق على مسؤوليته تجاه قسمه يجعله يخاف من أن يكون استقباله للمتربص معيقًا ومُربكًا للسير الجيد للقسم.

بينت أيضا أعمال كل من Bourdoncle (1996) وزملائه أنه قد يُنْشِئ المرافق علاقة عاطفية وانفعالية مع المتربص، فنمط تدخله تجاه المتربص يشبه النمط المتَبَنى مع التلاميذ، والخاصية الشعورية تجاه المتربص موافقة لفعل التكوين ولتقييم المبتدئ. وهذا ما جعل هؤلاء يتساءلون عن مدى استقطاب الأستاذ لقسمه، وهل يشعر المرافقون حقًا أنهم مشاركون في تكوين الأساتذة؟ وهل لديهم إحساس بأن المعاهد العليا تعترف بكفاءاتهم كمُكَوِّنين للأساتذة؟ ما يجعل المرافق يحس بالانعزال المزدوج، فإنه يحس أنه معزول من مراكز التكوين (كالمدارس والمعاهد العليا)، وأيضا من الأساتذة

المرافقين، وهذا الانعزال لا يساهم في بناء هوية جماعية للمرافقين المكّونين للأساتذة (Rey et Kahn, 2001).

من ناحية أخرى، تتطلب ملاحظة المتربص من المرافق القدرة على شرح ممارساته من أجل نقل المعرفة والخبرة، لأداء دوره كمكوِّن كما يجب. فعليه إذن اكتشاف صعوبات المتربص ومساعدته على الوعي بها، وتوفير أدوات التفكير في ممارساته. "مرافقة ومتابعة المتربص" ليست دورًا جديدًا للأستاذ الخبير المُعيَّن كمرافق، ولكن مشاركته في تكوين زملاء المستقبل تتطلب تجديد الوظائف، فالكفاءات المطلوبة من مكوِّن الأساتذة تختلف عن تلك المطلوبة من أستاذ التلاميذ(Gervais et autres, 2008) . هنا يظهر أن الأستاذ المرافق يعيش مواقف مضطربة، بين كونه أستاذًا ومرافقًا مكوِّنًا في الوقت نفسه، وبين تعامله مع المتربص كأستاذ مستقبل أو كتلميذ، وتعامله مع زملائه المرافقين والأساتذة الآخرين، إلى جانب نوع ارتباطه بالمعهد أو المدرسة العليا المتكفلة بتكوين المتربصين، مما يؤثر على تكوين شخصيته وهويته المهنية.

إلى جانب ذلك، قد يجد المرافق نفسه يعيش ضغطًا كبيرًا يجعله يتمخض في مجموعة من التساؤلات، فهل من الأفضل له أن يكتفي بتسليف قسمه أو أن يكون له هدف تكويني تجاه المتربص؟ وفي هذه الإمكانية الثانية، هل تكون الاختيارات البيداغوجية والديداكتيكية التي سيحاول تقاسمها مع متَربِصه مطابقة لما تقترحه المدرسة العليا؟

ما هي الظروف التنظيمية والقانونية التي تسمح بضمان الوضوح بين الأبعاد البيداغوجية المقترحة والممارسة من طرف المرافق، والمقترحة من طرف المدارس العليا (المعلومات، التكوين، المشاركة في مشاريع بيداغوجية، إعداد مخططات التكوين، الشراكة والتجارب البيداغوجية المنجزة جماعيا...) (Rey et Kahn, 2001). إضافة إلى ذلك، هل هناك تناسق في الاختيارات البيداغوجية والديداكتيكية المقترحة من طرف مختلف أساتذة المدارس العليا؟ فهل من الأفضل أن يكون هناك تنسيق، أو العكس؟

في بعض الظروف، يمكن للمؤسسة المكّونة (مؤسسة التكوين) أن تجد صعوبة في إيجاد المكونين أو الأساتذة الذين يقومون باستقبال المتربصين. فماذا تفعل المؤسسة في هذه الحالة؟ وكيف تُقنعهم بقبول هذا الدور؟ ويظهر ذلك في تصريحات المرافقين في

الدراسات المختلفة، حيث نجدهم يتأسفون لنقص التنسيق بين المدارس العليا ومديريات التربية، والذي بدوره يمنع المتربص من فهم مجمل البرنامج في مختلف أبعاده.

من ناحية المتربصين، قد نجدهم يفضلون التربصات والمرافقين على حساب التدريس المتلقي من أساتذة المدارس العليا، وهذا طبعا يرجع لوضعية المرافق داخل القسم، حيث يُعلّم المتربص العديد من المهارات التي تسمح له بتسيير القسم، ...

إلى جانب ذلك، قد يتساءل المرافق عن الأسلوب الذي يتبعه: هل يترك المتربص يتبنى وضعيات بيداغوجية لا يتقاسمها معه؟ أم يتخذ سلوكًا معياريًا بإخباره بالطريقة الجيدة للفعل؟ كلا الخيارين له مبرراته: فالمقاربة المتقبّلة تتيح للمتربص بناء هوية مهنية خاصة، أما المقاربة المعيارية فقد تنبع من رغبة ت تَكْوِينِيَة لدى المرافق. فهل هناك تتابع وتعاقب بين الوضعيتين، وكيف يمكن تعديله؟

كيف يمكن للطالب المتربص أن يدرك وينظر للمرافق؟ هل ينظر إليه كمساعد يمكن أن يثق فيه ويخبره بصعوباته، مع العلم أن هذا الأخير مُقَيِم في نفس الوقت؟ أو كممثل حقيقي في التكوين؟ وكيف للمرافق أن يعرف ما يصلح للمتربص وما يصلح للتلاميذ؟

فترك الطالب المتربص يقوم بتجاربه يعتبر مخاطرة بالقطيعة في التقدم المتوقع، ومخاطرة بجعل وضعية التعلم لا تتم بالفعالية المرغوبة (Rey et Kahn, 2001)، وكذلك مخاطرة بإفساد وتخريب الجو العلائقي في القسم. لكن حصر وقيد تدخل المتربص سواء في الزمن أو في طبيعة الأفعال البيداغوجية الموكلة له يؤدي إلى إضعاف الأثر التكويني للتربص. فكيف نترك مكانا للمحاولات وإمكانية ظهور أخطاء المتربص ونحافظ على الأقل على نوعية التدريس بالنسبة للتلاميذ؟ وعلى المستوى الانفعالي فيما يخص علاقة المرافق بقسمه، ما هو أثر وصول ووجود شخص ثالث؟ هل بإمكانه الإحساس بعدم الملكية؟ وكيف يمكن التحكم في هذا النوع من الآثار؟

من جهته، يمكن للمرافق اتخاذ عدة استراتيجيات التكوين تجاه المتربص: يمكن أن يعتبره كمشارك وزميل، يشرح له دواعي وأسباب ما يفعله. هنا إذن نتعامل مع حوار مهم بين مُشَارِكَيْن، ما يوافق تصميم الأستاذ كممثل منطقي وربما أيضا تصميم المفكر الممارس. وفي المقابل، قد يراه فقط متربصًا بحاجة إلى تكوين وتدريب على العادة أو ما يدعى بالابيتوس (un habitus)، وهذا لا يمكن أن يتم إلاّ عبر التجربة الميدانية. في هذه

الحالة، الفعل التكويني للمرافق على التربص لا يتم بتحقيق خطاب تفسيري حول ما يفعله، لكن بوضع المتربص في وضعيات خاصة، تثير من جهته التعديلات السلوكية التي ستؤدي إلى تعود المتربص. فالمرافق إذن، يلعب دور المُحَضِر والمُدَعم والمُهْتم تجاه المتربص. وهذا يعبر عن شكل من أشكال التوافق وانطباق المعارف، وعبر هذا يتم تحويل المهنة المدركة أكثر على أنّها معارف-سلوكية (un savoir-être) مجملة، بدل اعتبارها كمجموعة تقنية أو معارف يمكن تشفيهها بسهولة.

نستخلص أن كل عضو من جماعة المرافقة يعاني مشاكل وصعوبات مختلفة ومتعددة، كالإدراك والتصورات الخاطئة لمختلف ممثلي التكوين الأولي. فمن بين المرافقين الذين يستقبلون المتربصين، مَنْ لا يعتبرون أنفسهم مُكَوِنين في حد ذاتهم، فهم يحصرون أنفسهم في النموذج التقليدي، بدل مرافقة الخطوات الأولى للمتربص في خطوة مستقلة ومسؤولة. ومنهم من يطالب بمكانة محددة بوضوح، نتيجة لغموض وضعيتهم كمُكَوِنين. كما نجد أيضا نقص التعاون مع أساتذة الجامعات، الذين لم يحدد دورهم ومكانتهم بدقة في هذا النظام، كل ذلك أثر بدوره على مكانة وهوية المتربص، الذي يجد نفسه يتأرجح بين ما هو مطلوب وما هو منتظر ومرغوب.

خاتمة

يتطلب دور الأستاذ المرافق مرونة في الشخصية، وقدرة على التعلم أثناء العمل، والتمكن من تطبيق كافة أنواع المعرفة الحديثة بكفاءة وسرعة. فنتيجة للتطور التكنولوجي الذي حدث في العقدين الماضيين في جميع المجالات، ونتيجة لمختلف ردود الأفعال الواجب اتخاذها حيال ذلك، أصبحت على عاتق المدارس مسؤولية هامة لضمان بناء القدرات اللازمة لذلك في طلبتها. ورغم أن هذه الأفكار ليست بالضرورة أفكاراً جديدة، لكن لم يتم تبنيها بشكل كامل في العديد من المدارس والأنظمة التعليمية، لذلك تطلب الأمر الفهم الجيد للتربص والمرافقة النشطة وكيفية تطبيقها في القسم. فخلال ما ذكر يظهر أنه لم يمنح للميدان المكانة والقيمة الملائمتان له، حيث لا تزال التربصات في جميع الميادين المهنية تُعتبر كمرحلة من نهاية المسار التكويني، ولا تمثل رهانًا أساسيًا ولا تحظى بالاهتمام المستحق كبعد أساسي للتكوين الأولي المهني.

فإذا كان الهدف من الإصلاح هو تحسين تكوين الأساتذة وإعادة وتكرار الحديث حول الكفاءات، فإن غياب مرجع الكفاءات المهنية يعطي الفرصة لتباين واختلاف هذه الممارسات، سواء في برامج التكوين البيداغوجي للمؤسسات التكوينية والجامعات أو على الميدان، أو في اختلاف الممارسات الإشرافية أو المرافقة من مؤسسة (مدرسة) إلى أخرى وارتباطها بمفاهيم وسلوكيات كل أستاذ.

يجب، إذن، تكوين أساتذة المستقبل في نظام يتطلب الربط بين النظري والتطبيقي، بالجمع بين الثلاثي المتشكل من الطالب المتربص، الأستاذ المرافق، والمكون الجامعي، وذلك بالاعتماد أكثر على المنطق التعاوني. ومن المفروض كلا النوعين من المُكَونِين (المرافق والجامعي) سيعملان على مرافقة المتربص، ومساعدته على بناء كفاءاته المهنية، في سياق علمي يرتكز على الخبرة العملية والاعتراف أكثر بالبعد الجماعي للمرافقة بهدف المهنية.

عملا بما توصل إليه الباحثون المذكورون في العناصر السابقة، نجد أن اعتماد تكوين خبراتي يسمح للمتكون من ملاحظة وعيش واكتشاف المعرفة التي يحتاجها، والوعي بتجربته ومستوى مكتسباته. وأكثر من ذلك، يُمكّنه من اكتشاف الطريقة التي يتفاعل بها مع وضعيته، مع التجريب بكل حرية الاختيارات الشخصية للتسوية التي يجدها ملائمة، وأخيرًا التفكير حول نتيجة تجاربه والقيام بحوصلة حول الطريقة التي عاش بها. وإذا تمّ احترام هذه الشروط، سيكتسب المتكون " معرفة " عن طريق الوعي بخبرته وبتحويل هذه الأخيرة. وطبعا لا يتم ذلك إلا باتخاذ كل من المرافق والمُكون التفكير التأملي والممارسات التأملية التي ستسمح للمتربصين بالاستفادة من تجاربهم الأولى، وتطوير معرفة تحليلية لممارستهم المهنية على المدى البعيد.

المراجع

1. إسماعيل بن فليس خديجة؛ هامل وهيبة، 2016. المرافقة المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والمتفوقين دراسيا، الطبعة الأولى، عمان –الأردن: دار الأيام للنشر والتوزيع.
2. تيلوين حبيب، 2002. التكوين في التربية، الجزائر: دار الغريب للنشر والتوزيع.
3. Altet M.; Paquay L.; Perrenoud P., 2002. *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation ?* Bruxelles: De Boeck.

4. Awaya A.; McEwan H.; Heyler D.; Linsky S.; Lum D.; Wakukawa P., 2003. *Mentoring as a journey,* Teaching and Teacher Education*,* 19, 45–56.

5. Bagnis D., 2006. *Tutorat, dynamique de formation : processus de professionnalisation*, communication présentée au colloque tutorat et accompagnement, 23–24 novembre 2006.

6. Barnier G., 2001. *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris: Le Harmattan.

7. Boutinet J.-P.; Denoyel N.; Pineau G.; Robin J.-Y., 2007. *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*. Paris: PUF.

8. Bullough R. V.; Young J.; Birrell J. R.; et all., 2003. *Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching*, Teaching and Teacher Education, 19, 57–73.

9. 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 et Formation, 61, 85–129.

10. Durand M., 2002. *L'enseignement en milieu scolaire (3e éd.)*, Education et Formation.

11. Edwards A.; Protheroe L., 2003. *Learning to see in classrooms: What are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools?* British Educational Research Journal, 29(2), 227–242.

12. Gervais C.; Correa Molina E.; Lepage M., 2008. *Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner : Explicitation de pratiques pendant les stages*, in E. Correa Molina ; C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153–175), Québec : Presses de l'Université du Québec.

13. Grangeat M., 2009. *Analyser le travail enseignant pour concevoir l'intervention éducative : Est-ce utile et pour quoi faire ?* Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12(1), 31–46. Université Joseph Fourier.

14. Guillevic C., 1991. *Psychologie du travail,* Collection Psychologie. Paris: Nathan.

15. Jobert G., 2000. *Travailler, est-ce penser ?* in: F. Hubault (Coord.), *comprendre que travailler c'est penser: un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Toulouse: Éditions Octarès.

16. Le Boterf G., 2002. *Développer la compétence des professionnels,* Paris: Éditions d'organisation.

17. Malgaive G., 1993. *L'alternance intégrative*, Éducation et Management, 3, 44–47.

18. Merhan F.; Ronveaux C.; Vanhulle S., 2007. *Alternances en formation*, Bruxelles: De Boeck.

19. Meyer M., 2006. *Mémoire dans la formation de formateur de terrain: formalisation de compétences professionnelles précises et accompagnement pédagogique des étudiants*,

Communication présentée au colloque Tutorat et accompagnement, 23–24 novembre 2006.

20. Moussay S.; Étienne R.; Méard J. A., 2009. *Le tutorat en formation initiale des enseignants: orientations récentes et perspectives méthodologiques*, Revue française de pédagogie, 166, 59–69.
21. Palmer D.; Stough L. M.; Burdenski J.; Thomas K.; Gonzales M., 2005. *Identifying teacher expertise: an examination of researchers' decision-making*, Educational Psychologist, 40(1), 13–25.
22. Paquay L.; Altet M.; Charlier E.; Perrenoud P., 2003. *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies, quelles compétences ?* (3e éd.), Bruxelles: De Boeck Université.
23. Pelpel P., 2002. *Se former pour enseigner*, Paris: Durand.
24. Perrenoud P., 2008. *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, in: Perspectives en éducation et formation (pp. 33–42), Bruxelles: De Boeck Supérieur.
25. Petignat P., 2009. *La contribution des stages à la formation initiale des enseignants: étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Miécourt, Jura.
26. Revue Success, 2005. *Communication et leadership: stratégie et management, qualitique, Success*, 169 (juillet/août), pp. 29–31.
27. Rey B.; Kahn S., 2001. *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants*, Rapport de recherche. Paris: Université Libre de Bruxelles.
28. Ria L., 2005. *Analyse de l'activité professionnelle selon une approche ergonomique: une entrée par l'activité réelle des stagiaires en contexte de formation*, Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne, Clermont-Ferrand.
29. Senouci Rabahi Z.; Benghabrit Remaoun N.; 2014. *Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain*, Insaniyat, 65–66 (juillet–décembre), 259–280.
30. Sumsion J.; Patterson C., 2004. The emergence of community in a preservice teacher education programme. Teaching and Teacher Education, 20, 621–635.
31. Sundli L., 2007. *Mentoring: a new mantra for education?* Teaching and Teacher Education, 23, 2001–2014.
32. Sutherland L. M.; Scanlon L. A.; Sperring A., 2005. *New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership*, Teaching and Teacher Education, 21, 79–92.
33. Wolf N., 2003. *Learning to teach mathematics for understanding in the company of mentors*, Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9(2), 87–106.

34. Zahi C., 2008. *Pour un modèle du formateur/enseignant professionnel:données empiriques et éléments d'analyse*, in: actes du 2e séminaire du laboratoire*: la problématique de la compétence des formateurs*, Savoirs Psychologiques, 3, 87–99.