



1

Gennaio 2025

The functions and activities of tutors of newly hired teachers. An experience of educational support in first-degree education in France¹

Le funzioni e le attività dei tutor degli insegnanti neossunti. Un'esperienza di accompagnamento nell'istruzione di primo grado in Francia

Alessia Tabacchi¹, Anne-Sophie Avite²

1 Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy)

2 Istituto: ISFEC François d'Assise (France)

alessia.tabacchi@unicatt.it
alternance@isfecfrancoisdassise.fr

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17105

ABSTRACT

The challenge of teacher training is to prepare professionals who can adapt to a constantly changing educational environment. In addition to the disciplinary knowledge and teaching mediation skills, it is necessary to deepen the educational, communicative and reflective skills, which are essential for entering into relationships with students, their families and their colleagues.

The contribution aims to deepen the functions and activities of tutors of newly hired teachers, with a focus on the educational support approach. In particular, the experience of supporting teachers in first-degree education in the French context will be examined, with reference to private Catholic education in Nouvelle Aquitaine.

¹ Il testo è frutto di un lavoro congiunto. Nello specifico, A. Tabacchi è autrice delle sezioni 1, 2, 3, 6; A.-S. Avite delle sezioni 4-5.

Keywords: Training, Educational support, Tutor, Teachers.

RIASSUNTO

La sfida della formazione degli insegnanti risiede nella necessità di preparare dei professionisti capaci di inserirsi in un ambiente educativo in costante evoluzione. Accanto alle conoscenze disciplinari e alle abilità di mediazione didattica si rende necessario approfondire competenze educative, comunicative e riflessive, indispensabili per entrare in relazione con gli studenti, le loro famiglie e i colleghi.

Il contributo si propone di approfondire le funzioni e le attività dei tutor dei docenti in immissione in ruolo, con un focus sull'approccio dell'accompagnamento educativo. In particolare, si prenderà in esame l'esperienza che proviene dall'accompagnamento degli insegnanti del primo grado di istruzione nel contesto francese, con riferimento all'insegnamento privato cattolico nella Nouvelle-Aquitaine.

Parole chiave: Formazione, accompagnamento, tutor, insegnanti.

1. INTRODUZIONE

L'odierno contesto sociale comporta sfide notevoli per i professionisti dell'insegnamento, esigendo una solida preparazione contenutistico-metodologica, accanto a competenze comunicativo-relazionali.

Nella formazione iniziale degli insegnanti, così come nella formazione in servizio, è indispensabile interrogarsi circa l'urgenza di preparare dei professionisti capaci di inserirsi in un ambiente educativo in costante evoluzione. La dinamicità della realtà in questione e gli imprevisti che si verificano nell'ordinarietà invitano a pensare a percorsi che aiutino gli insegnanti ad assumere una postura e uno stile professionale adeguati a so-stare nella complessità. In questa prospettiva, si rende necessario prevedere proposte di tutorato che favoriscano la messa in campo di azioni competenti in situazione. Il contributo intende approfondire l'approccio dell'accompagnamento nel contesto francese (Paul, 2004), declinato all'interno della realtà del primo grado di istruzione, con riferimento all'insegnamento privato cattolico nella Nouvelle-Aquitaine. Dal momento che le ricerche dedicano esigua attenzione all'indagine dell'accompagnamento offerto a chi accompagna (Fiorucci & Moretti, 2019), in questa sede si indagheranno i ruoli e le attività dei tutor dei docenti neoassunti, allo scopo di delineare percorsi formativi che possano supportarli in tale compito. Accompagnare i tutor diviene una via per assicurare la qualità della formazione dei nuovi insegnanti e, al contempo, per prendersi cura di chi si dedica alla formazione.

2. SOCIETÀ POST-MODERNA E FUNZIONE DOCENTE

La complessità (Morin, 1990) e l'indeterminatezza (Bauman, 2007) sono proprie della post-modernità. Tali condizioni rendono difficile comprendere e decifrare in modo univoco la realtà circostante. Le molteplici dimensioni in gioco esigono di leggere e interpretare ogni evento "sullo sfondo delle possibilità da cui è emerso" (Natoli, 2010, p. 123). Come afferma Morin (2015) "non si

elimina l'incertezza, si negozia con essa" (p. 35). Questo implica la capacità di stare in situazione, di accogliere l'imprevisto, di ricercare vie inedite di adattamento e di risoluzione dello stesso.

Quanto espresso è accresciuto delle conseguenze della globalizzazione delle informazioni e dei saperi. "La comunicazione elettronica istantanea non è soltanto un modo per trasmettere più velocemente notizie o informazioni; la sua esistenza altera la struttura stessa delle nostre vite [...] È sbagliato pensare che la globalizzazione riguardi solo i grandi sistemi, come l'ordine finanziario mondiale: [...] è anche un fenomeno interno, che influisce sugli aspetti intimi e personali della nostra vita" (Giddens, 2000, pp. 23-24). Da un lato, è possibile avere accesso - in tempo reale e su scala planetaria - a qualsiasi contenuto presente in rete, con il conseguente moltiplicarsi delle informazioni prodotte o recepite, senza certezza di verificabilità delle stesse. Dall'altro lato, la globalizzazione investe la realtà esterna, così come l'identità personale, il modo in cui il soggetto pensa a sé stesso e si percepisce nella relazione interpersonale.

Se questo può contribuire a rafforzare il "tessuto connettivo" della società, altresì, è imprescindibile avviare un serio lavoro di discernimento, di crescita di consapevolezza e di analisi critica. Ciò chiede di affinare il "pensiero complesso", ossia un "pensiero che vuole superare la confusione, la complicazione e la difficoltà di pensare, con l'aiuto di un pensiero organizzatore: separatore e reliante" (Morin, 2015, p. 79). Emerge l'urgenza di coltivare un "pensiero che collega" (Ivi, p. 89), che assume una prospettiva sistemica (von Bertalanffy, 1971), giungendo a cogliere come l'insieme sia più della somma delle singole parti.

Parimenti, si rende impellente perseguire una conoscenza "pertinente", ossia "capace di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivervi le conoscenze parziali e locali" (Morin, 2015, p. 68). Se la frammentarietà dei saperi o delle discipline conduce ad una dispersione degli stessi, la via da ricercare è quella della sintesi, che consente di padroneggiare i saperi, contestualizzarli e comprenderli in "mutua relazione" con la realtà circostante.

Il quadro avanzato porta a considerare che, per ampliare la propria capacità di agire (Bauman, 2011), è necessario allenare la capacità di presentare le cose in termini di problema (Paul, 2022). La problematizzazione assume un carattere "autenticamente riflessivo" e "comporta un atto permanente di rivelazione della realtà" (Freire, 2002, p. 70). Al contempo, essa incoraggia un'unità fra pensiero e azione, fra teoria e prassi, assumendo il volto di "uno sforzo permanente attraverso cui gli uomini percepiscono criticamente come 'sono in divenire' nel mondo, con cui e in cui si trovano a vivere" (Ivi, p. 72).

Al centro si situa la capacità di porre in questione e di decostruire l'esistente, per il tramite della parola, della relazione dialogica, della rielanza (Bolle De Ball, 1996). Quest'ultimo concetto deriva dalla fusione di due termini francesi: *relier* (unire, connettere) e *alliance* (alleanza). Morin riprende questa espressione accostandola all'etica, come presupposto a fondamento della sopravvivenza dell'umanità. Per l'autore, "l'etica è rielanza e la rielanza è etica" (Morin, 2005, p. 26), "più siamo autonomi, più dobbiamo assumere l'incertezza e l'inquietudine, più abbiamo bisogno di rielanza" (Ivi, p. 23). La rielanza diviene uno strumento per creare connessioni con un altro, con una comunità, con una società, con l'umanità, in prospettiva solidale e fraterna (Morin, 2020). Da un lato, la rielanza assume la forma di un legame di inclusione che il soggetto sperimenta in seno alla comunità, attraverso l'amicizia e l'amore; dall'altro lato, essa introduce norme e regole di origine sociale, prescritte in vista di un orizzonte di solidarietà fra gli uomini.

Le questioni esposte interrogano in particolar modo i professionisti dell'educazione, tra cui annoveriamo gli insegnanti. La quotidianità "sollecita l'operatore con un grado elevato di complessità

dell'agire. Assumere il rischio che qualche cosa possa accadere nel tempo ordinario, dove per definizione non è atteso nulla di eccezionale, è un elemento fondatore della pratica educativa" (Cadei, 2017, p. 21). Nel lavoro educativo, è indispensabile affrontare la sfida di stare in situazione ed accogliere i vissuti e le storie di vita degli educandi (Triani, 2020). Altresì, il compito di favorire processi di apprendimento chiama in causa l'urgenza di ripensare alla questione dei contenuti. È opportuno transitare da una logica trasmissiva a una prospettiva che rende i soggetti pienamente protagonisti del percorso, sollecitando l'apprendimento attraverso l'esperienza e sviluppando abilità di *problem solving*, ragionamento critico e pensiero complesso (Morin, 2015).

I processi di individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento sono gli strumenti attraverso cui declinare i percorsi e i contenuti disciplinari in relazione alla realtà dei singoli alunni e dell'intero gruppo classe (Felini, 2020). In questi termini, il docente è chiamato a prestare attenzione "ai bisogni soggettivi, contro ogni forma di standardizzazione degli interventi e dei risultati attesi" (Pati, 2016, p. 175), in vista del divenire personale dell'educando.

L'assunzione della libertà e della dignità di cui ciascun soggetto è portatore e la declinazione dell'insegnamento all'interno del gruppo classe implicano l'impossibilità di individuare metodi o strategie trasferibili apriori in ogni contesto. Nonostante il fascino di protocolli e strumenti che consentano di superare l'incertezza e di ridurre la complessità, in chiave educativa è indispensabile delineare percorsi che consentano di stare in situazione e di pervenire a vie di sintesi in dialogo con le persone e l'ambiente.

3. L'APPROCCIO DELL'ACCOMPAGNAMENTO COME VIA PER COLTIVARE LA "RIELANZA"

Il quadro presentato porta in emersione il valore imprescindibile della formazione degli insegnanti, in fase iniziale (Chalies *et al.*, 2009; Buchanan *et al.*, 2013; Harfitt, 2015) così come in servizio, ridefiniti secondo il principio di una profonda integrazione, "in una prospettiva più ampia di sviluppo professionale continuo" (Fiorucci & Moretti, 2019, p. 12; cfr. Van Nieuwenhoven *et al.*, 2018).

Le sfide poste dall'educazione globale e da un ambiente in continua evoluzione esigono un impegno costante dell'insegnante "nella cura della propria formazione e nello sviluppo continuo della propria professionalità nei suoi differenti aspetti didattici, organizzativi e relazionali" (Moretti, 2019, p. 15). Al docente sono richieste conoscenze disciplinari, abilità di mediazione didattica, abilità di progettazione e programmazione, capacità organizzative, ma anche competenze comunicative ed educative, indispensabili per entrare in relazione con gli studenti, le loro famiglie e i colleghi (Hovington *et al.*, 2020; Pati, 2019). Al contempo, educare esige una capacità riflessiva, frutto di un'educazione sistematica del pensiero (Dewey, 2019), per divenire in grado di allenare la riflessività *in action* e *on action* (Schön, 1993). Tutto ciò si intreccia saldamente con la deontologia professionale (Damiano, 2007), in quanto, l'insegnante è chiamato all'ascolto, alla comprensione empatica, al rispetto della libertà altrui, all'assunzione di responsabilità nei percorsi formativi.

Il concetto di rielanza, sopra introdotto, invita a comprendere come sia indispensabile delineare modelli formativi ispirati ad un orizzonte di educazione integrale, che aiuti il docente a pervenire ad una unità interiore e, al contempo, a cogliersi in connessione con l'ambiente in cui si trova ad agire. I medesimi percorsi formativi non possono esimersi dal coltivare una costante interrelazione all'interno del corpo docente e dell'istituzione scolastica. Tutto ciò pur non eliminando l'incertezza, agevola la capacità di assumere la sfida della complessità con competenza.

In questa direzione, si ritiene che un approccio conforme alla logica della rielanza sia quello

dell'accompagnamento. Sorto e sviluppatosi in ambito francofono, tale approccio pone al centro il soggetto, con le sue abilità e potenzialità, sollecitando un cammino personale, mai disgiunto dalla relazione interpersonale e dall'ambiente circostante. Esso, infatti, promuove una visione reciproca e interdipendente (Le Bouëdec *et al.*, 2001; Paul, 2004), come emerge dalla pluralità di livelli che coinvolgono i soggetti implicati: è una proposta di perfezionamento personale per chi è accompagnato; è un'esperienza di crescita per chi accompagna; offre occasioni di sviluppo per altri soggetti, in quanto chi è accompagnato può, a sua volta, riproporre questo approccio nel quotidiano. A partire dall'assunto che solo le conoscenze che vengono elaborate, sedimentate e consolidate entrano a comporre il bagaglio personale del soggetto (Le Bouëdec *et al.*, 2001, p. 38), ciascuno è incoraggiato a esercitare la propria libertà, a sviluppare autonomia, ad assumersi le proprie responsabilità, a identificare valori di riferimento (Ivi, p. 37). In questo modo, in un processo di reciproca umanizzazione, chi accompagna favorisce la messa in parola e la problematizzazione della realtà di vita personale, in vista della delineazione di itinerari trasformativi e di occasioni di progettazione esistenziale (Paul, 2004).

Tale cornice consente di precisare alcune dinamiche chiave nel processo dell'accompagnamento.

- a) *La dinamica relazionale.* Al centro della relazione interpersonale si attesta la dimensione comunicativa, essa è ciò che favorisce o mina la possibilità di incontro, dialogo e scambio. Tale dimensione induce a portare l'attenzione sia sul piano del contenuto sia sul piano della relazione, così come sul linguaggio verbale e non verbale. L'accompagnamento esige da parte di chi accompagna e di chi è accompagnato una "presenza autentica", una postura di ascolto e di comprensione empatica, ciò contro il rischio di incorrere in situazioni di indifferenza, negligenza, violenza (Le Bouëdec *et al.*, 2001, p. 189).
- b) *La dinamica progettuale.* Attraverso il dialogo è possibile costruire "un terreno condiviso", che offre possibilità di cambiamento (Ibidem). È infatti all'interno di questo processo dialogico che chi è accompagnato giunge a dare senso alla realtà che sta vivendo, a meglio comprenderla, a individuare aspetti critici e punti di forza, a rinvenire possibili vie di superamento della condizione problematica.
- c) *La dinamica temporale.* Il percorso che si delinea nel processo di accompagnamento segue ritmi personali, che necessitano di tempo per svilupparsi e, al contempo, subisce i limiti che inevitabilmente la realtà pone. La sfida diventa quella di saper condurre la propria esistenza, qualsiasi siano le condizioni esterne impreviste e indesiderate, assumendosi la responsabilità della scelta e dell'abitare il proprio tempo. L'accompagnamento può quindi essere definito come una "ricerca di senso attraverso le transizioni" (Ivi, p. 191, trad. dell'autore).
- d) *La dinamica situazionale.* La complessità comporta che non vi sia un modello da seguire valido per tutti e che il percorso sia situato nella realtà concreta di vita in cui i soggetti sono implicati. Ciascuno è sollecitato a "inventare" il proprio cammino (Ivi, p. 192, trad. dell'autore), abbandonando le logiche della prestazione, della massificazione, dell'individualismo e altre derivate possibili. La presenza di un altro che accompagna agevola la ricerca di un luogo in cui poter sostare, ricollocarsi al centro del proprio pensiero, portare l'attenzione su di sé in relazione agli altri. In questo modo, è possibile costruire l'identità personale in prospettiva relazionale, cogliendo la propria competenza e ricercando vie per metterla in gioco in vista di un agire di senso.

4. LE FUNZIONI E LE ATTIVITÀ DEL TUTOR NELL'APPROCCIO DELL'ACCOMPAGNAMENTO: UN'ESPERIENZA NELLA REALTÀ FRANCESE

L'approccio dell'accompagnamento porta lo sguardo sull'interrelazione e sul rapporto tra chi accompagna e chi è accompagnato. Ciò trova riscontro in molteplici modelli assunti nell'ambito della formazione dei docenti, in Italia così come in diverse realtà internazionali, in particolare per quanto riguarda la fase iniziale di transizione verso il mondo del lavoro, in cui è prevista l'attivazione di tutor che possano accompagnare i docenti nell'immissione in ruolo (Ingersoll & Strong, 2011; Cappuccio, 2017; Colognesi et al., 2019; Petrache *et al.*, 2023; Zihahirwa *et al.*, 2023). Nella complessità della realtà dell'insegnamento, è indispensabile pensare ad un affiancamento che favorisca l'inserimento, promuova *l'engagement* e incoraggi lo sviluppo dell'autonomia professionale (Brau-Antony & Mieuxet, 2013; Jorro et al., 2017).

Il contributo intende approfondire un'esperienza che si colloca nel contesto francese del primo grado di istruzione, con riferimento all'insegnamento privato cattolico nella Nouvelle-Aquitaine. Una premessa è da fare rispetto all'ordinamento della realtà francese. In Francia, di norma, il reclutamento degli insegnanti del primo livello di istruzione avviene mediante concorso (*Concours de recrutement des professeurs des écoles-CRPE*)². Agli aspiranti insegnanti è richiesto il titolo di "licence" (equivalente a tre anni di laurea, successivi agli anni di formazione della scuola dell'obbligo). Il concorso è preceduto da un percorso formativo, prevalentemente di tipo teorico e conforme al corso di laurea dei candidati. Per quanti superano il concorso, si avvia un anno di tirocinio, presso uno degli Istituti universitari di formazione degli insegnanti (*Instituts universitaires de formation des maîtres*), organizzato secondo una prospettiva di alternanza. Sono previsti momenti dedicati per il singolo, accanto a sessioni che riuniscono gli aspiranti docenti in piccoli gruppi di lavoro. Per ciascun tirocinante è nominato un tutor interno agli istituti universitari, con il compito di mediare fra il centro formativo, il tirocinante, l'istituzione scolastica; e un tutor sul campo, ossia un docente titolare interno all'istituzione scolastica. Il percorso mira a favorire processi di circolarità fra teoria e prassi, allo scopo di meglio precisare le competenze professionali. Mentre l'esperienza arricchisce la formazione teorica ricevuta, le teorie e le metodologie oggetto dello studio contribuiscono a migliorare le pratiche professionali. Al termine del percorso di tirocinio, l'insegnante completa il processo di immissione in ruolo.

In questa sede, ci si soffermerà sul ruolo e l'attività del tutor che sul campo affianca il docente nel percorso di tirocinio³. In particolare, verrà presentata l'esperienza promossa dall'Istituto superiore di formazione dell'insegnamento cattolico (ISFEC) François d'Assise, un ente riconosciuto dal Segretariato Generale dell'Insegnamento Cattolico (SGEC) per assicurare la formazione di tutti i membri della comunità educativa degli istituti scolastici della Nouvelle-Aquitaine.

L'istituto si occupa, in particolare, dell'accompagnamento dei tutor sul campo, a partire dalla cura del percorso formativo loro rivolto e da una vigilanza continua circa il possesso delle competenze necessarie a svolgere tale ruolo.

Le medesime attenzioni si rivelano determinanti su più fronti. Da un lato, si offre uno spazio di ascolto

² Vi sono plurime strade per accedere all'insegnamento. La via ordinaria è quella del concorso CRPE. In via eccezionale, vi sono concorsi interni, destinati ai supplenti che hanno accumulato un numero sufficiente di anni di sostituzione nella scuola di primo grado.

³ In questa sede si utilizzerà la dicitura tirocinio, precisando che si tratta di un periodo di alternanza, previsto nel contesto francese come passaggio per l'immissione in ruolo del docente.

e supporto ai tutor, nel quale esprimere e compartecipare situazioni critiche, aspetti problematici e questioni che via via vanno presentandosi. In questo modo, è possibile prendersi cura della vita emotiva e della qualità del lavoro di chi accompagna i docenti tirocinanti. Dall'altro lato, si cerca di preservare la qualità dei percorsi di accompagnamento, affinché promuovano uno sviluppo formativo e professionale degli insegnanti, con benefici anche rispetto alle dimensioni della motivazione e dell'ingaggio professionale (*engagement*). L'accompagnamento diviene, in questi termini, una risorsa per fare proprio un approccio utile a navigare nella complessità, affrontando le sfide che si presentano nell'insegnamento. Inoltre, il medesimo approccio conduce a pensarsi in termini di rielanza, creando connessioni con l'alterità e con la comunità in cui si è inseriti.

Secondo una logica di sviluppo a spirale delle competenze, l'anno scolastico è ripartito in cinque periodi, durante i quali portare l'attenzione su alcuni obiettivi prioritari del processo di accompagnamento:

- Settembre-ottobre: il focus è sulla progettazione delle attività didattiche.
- Novembre-dicembre: il focus è sulla manutenzione del gruppo classe, con un'attenzione all'efficacia degli interventi.
- Gennaio-febbraio: il focus è sulle pratiche di valutazione e differenziazione didattica, in prospettiva di implementazione delle stesse.
- Marzo-aprile: il focus è sulla messa in atto di pratiche innovative.
- Maggio-giugno: il focus è sul prefigurarsi il proprio percorso di carriera, in ottica progettuale.

In questa prospettiva, al tutor competono funzioni e attività riferibili ad alcune macro aree di seguito presentate (Note de Service, 1995).

a) *Integrazione nel contesto scolastico*. Al tutor spetta l'accoglienza e il supporto nell'integrazione del docente all'interno dell'istituzione, del contesto di lavoro, della nuova équipe educativa. Il tutor, inoltre, predispone e rende disponibili i materiali e la documentazione necessaria: i programmi ufficiali, i progetti pedagogici, i documenti amministrativi standard, i libri di testo.

b) *Definizione di un contratto di collaborazione*. In fase di avvio è stabilito un contratto di collaborazione, esplicativo del ruolo e dei compiti dei soggetti coinvolti. Si tratta di un patto formativo costruito sulla base di tre principali sezioni.

- i. La *sezione istituzionale* contiene le indicazioni rispetto ad una calendarizzazione dei momenti di confronto e di osservazione reciproca, nonché le modalità con cui potersi tenere in contatto.
- ii. La *sezione didattico-educativa* indica gli obiettivi formativi prioritari, definiti d'intesa fra i soggetti. Altresì, sono concordate attività comuni di confronto sul lavoro didattico e vengono stabiliti i criteri presi in considerazione nella valutazione del percorso dell'insegnante tirocinante.
- iii. La *sezione relazionale* ha l'obiettivo di precisare compiti e funzioni di ciascun attore.

È importante verificare in itinere il patto formativo e vigilare su eventuali nodi critici che insorgono nella relazione interpersonale, perseguendo uno sviluppo professionale in ottica trasformativa.

c) *Conoscenza del contesto e mediazione didattica*. Il tutor accompagna a conoscere la realtà degli alunni e i loro bisogni formativi ed educativi. Al contempo, sollecita l'elaborazione di una progettazione e programmazione, volte a favorire gli apprendimenti in relazione all'eterogeneità del gruppo di studenti.

d) *Osservazione*. L'osservazione è uno strumento fondamentale per l'accompagnamento. Nei primi mesi di avvio dell'anno scolastico, in particolare, è prevista una fase di reciproca e mutua

osservazione fra il tutor e il docente tirocinante. Nel corso dell'anno, le visite del tutor accompagnano l'acquisizione delle competenze professionali. In via preliminare, è richiesta l'individuazione delle finalità e degli obiettivi dell'osservazione; la precisazione dell'oggetto e delle condizioni dell'osservazione; la definizione della frequenza e della durata delle osservazioni. Durante l'osservazione è opportuno rilevare dati oggettivi, concreti, da riportare nel momento del confronto per sollecitare la riflessione su elementi di interesse per lo sviluppo della professionalità.

Si rileva come nella prospettiva dell'accompagnamento non vi sia un esperto che insegna ad un altro, bensì, l'osservazione agevola un arricchimento reciproco. Il tutor è chiamato a supportare il docente in formazione nell'identificazione dei punti di forza e degli elementi di criticità e volgersi a nuove progettualità. Al contempo, il docente avvia processi di riflessività sull'azione, vagliando saperi e gesti professionali alla luce della concretezza della realtà del gruppo classe. Il superamento della logica di un'osservazione intesa come contesto di giudizio permette progressioni, in termini professionali, per tutti i soggetti coinvolti.

e) *Implementazione delle competenze professionali.* L'accompagnamento mira a favorire l'individuazione di strategie e buone prassi e la sperimentazione di dispositivi di formazione diversificati, congruenti con i bisogni del gruppo classe. Inoltre, incoraggia l'elaborazione di strumenti utili all'insegnamento, con particolare riferimento alla personalizzazione dei percorsi e alla dimensione della valutazione.

In linea con il pensiero di Tricot (2017), il percorso di affiancamento del tutor integra in sé quattro processi:

- Il *processo motivazionale*: quali sono i gesti professionali che favoriscono la motivazione degli alunni (accoglienza, sostegno, clima di classe, interesse, senso di sicurezza...)?
- Il *processo di attenzione*: quali sono i gesti professionali che orientano l'attenzione dello studente sul compito di apprendimento? (Mettersi in ascolto, presentare un'attività, dare istruzioni...)
- Il *processo metacognitivo*: quali sono i gesti professionali che permettono la realizzazione del compito (accompagnare gli studenti, offrire esemplificazioni...)?
- Il *processo cognitivo*: quali sono i gesti professionali che permettono la trasformazione di un'attività in apprendimento (bilancio, strutturazione di competenze...)?

f) *Lavoro in équipe e relazioni con le famiglie e i professionisti esterni.* Il tutor offre un supporto nella preparazione degli incontri collegiali dell'équipe pedagogica (*les conseils de cycles*) e della documentazione inerente agli studenti. È indispensabile promuovere competenze comunicative utili a coordinare i colloqui con le famiglie, così come i momenti di incontro fra i docenti e con altri professionisti esterni all'istituzione scolastica.

Il quadro presentato mostra come gli insegnanti in formazione siano sostenuti nelle loro funzioni didattiche, nella relazione con gli alunni, nella manutenzione delle dinamiche del gruppo classe, nella più ampia dimensione comunicativa con le famiglie, i colleghi e altri professionisti.

5. L'ACCOMPAGNAMENTO OFFERTO A CHI ACCOMPAGNA

Dall'esperienza si rileva che i tutor si trovano nella condizione di accompagnare il percorso degli insegnanti facendo sintesi fra plurimi livelli di azione. Si pensi al compito di valutare l'agire del docente in formazione; saper osservare il gruppo classe in situazione; condurre i colloqui con i docenti; condividere buone prassi e strategie operative; offrire modelli relazioni e comunicativi validi

per l'insegnamento e il lavoro con i colleghi. Questi atti professionali rimandano al concetto di accompagnamento riflessivo, coniato da Maubant (2007), che prevede, oltre alla valutazione delle competenze e del lavoro svolto dal docente in formazione, la sua integrazione nell'équipe pedagogica e nel contesto scolastico.

Ciò richiede la capacità di sostare nella complessità e ricercare inedite vie per favorire processi trasformativi e di sviluppo professionale. In questa prospettiva, è indispensabile pensare a un percorso formativo che accompagni chi accompagna.

Tuttavia, come su più fronti viene messo in luce, si rileva una “minore presenza di iniziative specifiche e organizzate finalizzate alla formazione dei tutor e al loro supporto” (Fiorucci & Moretti, 2019, p. 12; Cfr. anche Fiorucci & Moretti, 2024). Al riguardo, preme sottolineare che l'approccio dell'accompagnamento permette di prestare attenzione a tutti gli attori coinvolti, con un focus anche su chi accompagna, incoraggiando a vagliare in modo critico le situazioni, le rappresentazioni personali, le culture educative diffuse nell'istituzione scolastica. È, pertanto, fondamentale che chi accompagna si inserisca in un orizzonte condiviso, sentendosi parte di un collettivo che accompagna (Paul, 2022).

L'ISFEC François d'Assise propone ai tutor un piano di formazione che si sviluppa lungo il corso dell'anno scolastico. Si tratta di incontri, in presenza e a distanza, destinati alla formazione all'accompagnamento, all'ascolto e al confronto all'interno del gruppo dei tutor, alla comunicazione di informazioni utili allo svolgimento del proprio ruolo. La formazione prevede due moduli: il primo maggiormente incentrato sulla funzione svolta dai tutor, sull'ingaggio degli stessi e sulla costruzione di uno stile di accompagnamento; il secondo orientato a sperimentare una valutazione condivisa e uno scambio di pratiche.

Al centro di tale percorso di accompagnamento si rintracciano alcuni ambiti di maggiore implementazione:

- i. *Competenza didattica*: il tutor deve avere una solida esperienza didattica e una conoscenza approfondita delle pratiche di insegnamento per guidare efficacemente l'insegnante in formazione.
- ii. *Capacità di osservazione e feedback costruttivo*: il tutor deve essere in grado di osservare le pratiche in modo obiettivo e fornire un *feedback* costruttivo, consentendo al docente in formazione di identificare i suoi punti di forza e le dimensioni di miglioramento.
- iii. *Capacità di comunicazione*: il tutor deve avere buone capacità di comunicazione per stabilire un rapporto di fiducia con il docente in formazione e facilitare un confronto sulle pratiche e sulle difficoltà incontrate.
- iv. *Una pedagogia dell'accompagnamento*: il tutor deve proporre strategie di accompagnamento personalizzate, favorendo l'integrazione di conoscenze teoriche e pratiche.

Quanto asserito trova riscontro nei concetti delineati da Rogers (2016) all'interno del suo approccio centrato sulla persona: la congruenza, intesa come autenticità personale che precedere ogni relazione interpersonale; l'empatia, come comprensione e percezione della realtà emotiva dell'altro; la non direttività, quale postura che permette al soggetto di accompagnare i passi altrui senza dirigerli o predeterminarli. In questa prospettiva, il tutor non fornisce risposte preconfezionate o valide per tutti, ma aiuta il soggetto a 'elucidare' (Paul, 2022) le situazioni in cui è inserito, per giungere a libere scelte e ricercare inedite vie di azione.

6. CONCLUSIONI: VERSO UNA POSTURA DI ACCOMPAGNAMENTO

L'approccio dell'accompagnamento conduce a riflettere sull'importanza di accompagnare chi accompagna, a partire da un percorso formativo che permetta di vagliare la propria postura in relazione all'alterità. Ciò anche considerando il fatto che chi accompagna è a sua volta un docente, depositario di culture educative e professionali più o meno esplicite (Polany & Sen, 2009) e di competenze didattiche, comunicative e relazionali maturate nel lavoro sul campo.

Riflettere sulla propria postura professionale, intesa come “risultato di un'azione deliberata, che conduce a prendere posizione e a posizionarsi in rapporto agli altri”, sollecita ad esplicitare i messaggi sottesi ad azioni e comportamenti, individuando ciò che proviene da sé, ciò che è in gioco nella relazione, ciò che è frutto dell'ambiente (Paul, 2020, trad. dell'autore). La postura per sua natura non è qualcosa di statico, ma una modalità di posizionarsi nei confronti del contesto, che chiama in causa la corporeità e la relazionalità. Altresì, la postura rinvia ad una presenza attiva, che si intreccia con l'attitudine all'ascolto, con la capacità di porgere parola, con la facoltà di compiere scelte deliberate. Strumenti principi per allenare la propria postura diventano il pensiero complesso (Morin, 1990) e la problematizzazione (Paul, 2022). In questo, si coglie il ruolo essenziale della riflessività, che connettendo pensiero e azione, permette di ragionare “sul problema sino a raggiungere una decisione che successivamente dovrà trasformare in azione. Poiché la sua sperimentazione rappresenta una sorta di azione, l'implementazione è costruita nell'ambito dell'indagine” (Schön, 1993, p. 94). È opportuno che i soggetti si apprestino a decostruire visioni stereotipate della realtà, al fine di ricercare un dispositivo di indagine che solleciti una nuova intelligibilità della situazione, dove l'obiettivo non è ‘capire meglio’, ma ‘comprendere diversamente’ (Paul, 2020).

Vi sono stili, attività e culture educative ereditati dall'ambiente in cui si è inseriti (Jorro, 2016) e altri che si costruiscono nell'interrelazione fra il soggetto e l'ambiente (*affordance*, Gibson, 1979). Il concetto di *affordance* permette di cogliere “azioni percepibili e possibili che possono arricchire in un circolo virtuoso lo sviluppo delle competenze personali, ma pure collettive” (Cadei, 2024, p. 25; Cfr. Le Boterf, 2008). In questo modo, l'accompagnamento, fondandosi sulla reciprocità e sull'interrelazione, sollecita lo sviluppo personale e comunitario. È questo legame di reciprocità, rielanza (Morin, 2005) e riconoscimento (Ricoeur, 1993) che rende possibile attivare il protagonismo personale. Seppure nell'asimmetria dei ruoli e delle funzioni, l'accompagnamento garantisce dignità ai soggetti coinvolti e restituisce a ciascuno piena responsabilità nelle scelte.

L'accompagnamento richiede quindi, da un lato, di pensarsi in situazione, elemento indispensabile per oltrepassare quel velo che avvolge la condizione umana e percepire la situazione in cui ciascuno si trova (Freire, 2002, p. 103). Dall'altro lato, è necessario ricercare degli strumenti che agevolano la messa in parola dell'azione, allo scopo di descriverla in modo particolareggiato, così da comprendere eventuali punti di forza o criticità. In questa prospettiva, allenarsi nella tecnica dell'esplicitazione (Vermersch, 2000) costituisce la via per “elucidare” la situazione e pervenire a quegli elementi che sono “impliciti” e non colti immediatamente dal soggetto (Paul, 2022).

Per Jorro (2016), la postura si articola a partire da gesti professionali che entrano in gioco nelle relazioni interpersonali (Alin, 2010). Se il compito del tutor è favorire questo processo di intreccio fra teoria e pratica, si rende necessario sostenere la sua capacità di fare sintesi e incoraggiare processi di integrazione fra saperi e gesti professionali. In particolare, con Paul (2020), possiamo mettere in luce alcune declinazioni della postura dell'accompagnamento: una postura socratica di “sapere di non sapere”; una postura dialogica; una postura d'ascolto; una postura di “soggetto terzo”; una postura

emancipatrice; una postura che sollecita la cooperazione e il fare insieme.

L'auspicio è che i processi di accompagnamento di chi accompagna possano favorire la creazione di comunità di pratica che, attraverso la condivisione di culture educative e buone prassi, possano concorrere a delineare ambienti educativi accoglienti, nei quali gli insegnanti in formazione possano trovare un terreno fertile per mettersi in gioco, coltivando la riflessività, la problematizzazione delle situazioni, la ricerca di metodologie didattiche efficaci e l'assunzione di uno stile educativo-relazionale rispettoso dell'alterità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Bauman, S. (2000). *Liquid modernity*. Malden (MA): Polity Press (trad. it. Modernità liquida, La Terza, Roma, 2011).
- Bolle De Ball, M. (1996). *Voyages au coeur des Sciences Humaines. Tome I De la Reliance*. Paris: L'Harmattan.
- Brau-Antony, S., & Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires: une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et formation [En ligne]*, 72.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129.
- Cadei, L. (2024). Il volontariato e la sfida delle competenze. Tra engagement personale e impegno collettivo. In Ead. (Ed.), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale* (pp. 17-34). Milano: Unicopli.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Cappuccio, G. (2017). Reflection on tutors' teaching practices in Primary Education workshops. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 409-420.
- Chalies, S., Cartaud, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité discutée du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-C., E., Lebel, C., & Bélair, L. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella editrice.
- Felini, D. (2020). *Teoria dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma-Tre Press.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.). (2024). *The training of mentor teachers for newly hired teachers in Italy. An ecosystemic perspective*. Roma: Roma Tre Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo-Rio de Janeiro: Editora Paz et terra (trad. it. La pedagogia degli oppressi, EGA, Torino, 2002).
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston (MA): Houghton Mifflin.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London: Routledge (trad. It. Il mondo che cambia, Il Mulino, Bologna 2000).
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: A narrative inquiry of why beginning teachers leave

- and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22-35.
- Hovington, S., Bédard, D., & Dufour, S. (2020). Favoriser le développement du savoir-être des stagiaires en psychoéducation: la conception d'une innovation pédagogique. *Revue de psychoéducation*, 49(1), 99-119. <https://doi.org/10.7202/1070059ar>
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 114-132.
- Jorro, A., De Ketele, J.-M., & Merhan, F. (Eds.). (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza*. Napoli: Guida Editori.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 39-48.
- Moretti, G. (2019). Il tutor dei docenti neoassunti come risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti: un percorso di formazione. In M. Fiorucci & G. Moretti (Eds.). *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 15-34). Roma: Roma-Tre Press.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditeur.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. Il metodo 6. Etica, Raffaello Cortina, Milano, 2005).
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Paris: Actes Sud (trad. it. Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione, Raffaello Cortina, Milano, 2015).
- Morin, E. (2019). *La fraternité, pourquoi?*. Paris: Actes Sud (trad. it. La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo, Ave, Roma, 2020).
- Morissette, D., & Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes. Planifier Intervenir Évaluer*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Natoli, S. (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*. Milano: Mondadori.
- Note de service n° 95-114 du 9 mai 1995 (BO n° 20 du 18 mai 1995).
- Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Pati, L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Petrache, A.D., Mara, D., & Bocoş, M., (Eds.). (2023). *Sharing and Learning for Mentoring in Education*. Bucureşti: Editura Universitară.
- Polany, M., & Sen, A. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. Sé come un altro, Jaca Book, Milano, 1993).
- Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin (trad. it. La terapia centrata sul cliente, La Meridiana, Molfetta, 2016).
- Schön, D.A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Hoboken (NJ): Jossey-Bass Inc Pub (trad. it. Il professionista

- riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale, Dedalo, Bari, 1993).
- Triani, P. (2020). Lo sviluppo della competenza relazionale nella professione docente. *Essere a scuola*, 6, 12-16.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris: Retz.
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S., & Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants, un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Edition.
- Von Bertalanffy, L. (1929). *Kritische Theorie der Formbildung*. Berlin: Gebruder Borntraeger (trad. it. Teoria Generale dei Sistemi, ISEDI, Milano, 1971).
- Zihalirwa, J., Frenay, M., & Bédard, D. (2023). L'accompagnement des stages en formation initiale des enseignant·e·s du primaire en RDC. *Éducation et socialisation [En ligne]*, 69. <https://doi.org/10.4000/edso.24690>
-

Copyright (©) 2025 Alessia Tabacchi, Anne Sophie Avite



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Tabacchi, A., Avite, A.S. (2025). Le funzioni e le attività dei tutor degli insegnanti neossunti. Un'esperienza di accompagnamento nell'istruzione di primo grado in Francia [The functions and activities of tutors of newly hired teachers. An experience of educational support in first-degree education in France]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n, 1, 40-52. https://doi.org/10.14668/QTimes_17105