

«On est des stagiaires-inspectrices ...»
**Récit d'une pratique de formation
centrée
sur l'exploitation des stages.**

Xavier DEJEMEPPE
Haute Ecole Charleroi-Europe
2003

La démarche présentée ici s'inscrit idéalement dans un dispositif¹ plus large visant l'utilisation de l'écrit comme outil efficace d'analyse réflexive en formation initiale d'enseignants. L'auteur² développe un moment de ce dispositif : des activités d'écriture et de réécriture autour d'un « stage d'observation participante » en première année de formation³ (Haute Ecole Charleroi-Europe).

Pour un rapport de stage « réflexif ».

La formation professionnelle des instituteurs, enseignants de collège ou de lycées, éducateurs...est conçue selon une alternance progressive entre la théorie et la pratique. L'écriture est, avec le commentaire oral, la voie habituellement proposée aux étudiants pour faire retour sur ces stages pratiques. Les formateurs attendent- notamment- que les étudiants manifestent leur capacité à porter un regard critique sur les pratiques professionnelles observées ainsi que sur leur propre pratique.

L'expérience montre que la rédaction, l'évaluation et le suivi de ces rapports génèrent, le plus souvent, une certaine insatisfaction tant dans le chef des étudiants que des formateurs. Ce constat nous a incité à retravailler l'approche du rapport pour tenter d'en faire un outil efficace d'« analyse réflexive ». Cette capacité à porter un « regard réflexif » sur sa pratique figure d'ailleurs parmi les treize compétences à développer en formation initiale des enseignants (Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000). Ajoutons que l'objet de ce « regard réflexif » ne devrait pas, selon nous, se limiter à l'univers clos de la classe ou d'une discipline mais devrait aussi s'élargir à des questions de fond comme les finalités de l'école ou à la politique éducative du législateur.

Cet objectif ne peut être atteint, c'est du moins notre conviction, que si le rapport de stage ne constitue plus une fin en soi mais s'inscrit dans une démarche plus large incluant à la fois des apports des **sciences humaines** (psychologie, sociologie, pédagogie, etc.) et ceux de la recherche actuelle sur **didactique de l'écriture** (les ateliers d'écriture, par exemple). Ce qui nécessite de la part du formateur une adhésion forte, une formation et des compétences dans ces deux disciplines voire la collaboration d'un collègue plus spécialisé. Mais ce travail en interdisciplinarité n'est pas toujours possible, reconnaissons-le...



Le dispositif

Nous avons résolument opté pour un *récit de pratique*, c'est-à-dire une mise à plat de ce qui s'est fait dans le cadre d'un dispositif de type expérimental, avec de vrais étudiants et dans des conditions

¹ Pour le descriptif complet, voir la bibliographie.

² Professeur de psychopédagogie à la Haute Ecole Charleroi-Europe et professeur de français dans un collège. Ce travail a été entamé avec mon collègue O. Dezutter, aujourd'hui professeur à l'Université de Sherbrooke (Québec).

³ En Belgique, la formation des professeurs de Collège (Bac +3) relève des Hautes Ecoles et celle des professeurs de Lycée (Bac +5) de l'Université.

institutionnelles où les démarches d'analyse de pratiques ne figurent pas encore de manière explicite dans le cahier des charges de la formation.

Présentation générale

1. Le contexte

⇒ Nous avons travaillé dans le cadre des A.F.P. : Ateliers de Formation Professionnelle⁴ (volet psychopédagogique). Cet espace – visant à renforcer la charnière théorie-pratique- nous semble actuellement le plus approprié pour ce type de démarche.

⇒ Il s'agit d'une séquence de 8 heures (4 x 2 heures de cours, soit 4 semaines), articulée autour du second stage dit d'« observation participante »⁵ au cours duquel le stagiaire observe les élèves et son maître de stage tout en donnant aussi ses premières leçons.

⇒ Notre groupe se composait d'une trentaine d'étudiants de section Français et Langues Modernes **en première année de formation**. Leur stage pouvait se réaliser dans toutes les formes d'enseignement : général, technique ou professionnel au choix de l'étudiant.

⇒ Pour la préparation du feed-back du stage, les didacticiens et les maîtres de formation pratique formulent des demandes précises, en lien étroit avec leur discipline. Le psychopédagogue, quant à lui, travaille avec plusieurs sections en même temps ce qui lui permet d'aborder des aspects plus transversaux (voir le descriptif).

2. L'enjeu

⇒ Notre objectif général est d'installer dès le début de la formation initiale une posture réflexive sur ce qui se vit et s'observe en classe. L'enjeu est alors d'inviter l'étudiant à une « réflexion plus méthodique, qui ne soit pas mue seulement par ses mobiles habituels- angoisse, souci d'anticiper, résistance au réel, régulation ou justification de l'action- mais par une volonté d'apprendre méthodiquement de l'expérience et de transformer la pratique d'année en année » (Perrenoud, 1999, p.154). Selon nous, cet apprentissage méthodique passe d'abord par une phase de **compréhension et de rationalisation** des situations éducatives pour ouvrir ensuite à la réflexion voire la transformation des pratiques (voire de soi-même...).

3. Les choix méthodologiques

⇒ Ce stage de quatre jours- durant lequel le stagiaire enseigne- représente un moment fort pour les étudiants de 1^{ère} année : émotions, stress, construction identitaire, etc. C'est probablement la meilleure occasion pour commencer cette initiation à la démarche réflexive qui sera d'ailleurs prolongée dans les cours et poursuivie les années suivantes.

⇒ Le « donner à voir » en stage est tel qu'il convient de baliser le terrain en se focalisant sur une thématique générale suffisamment fédératrice pour l'ensemble des étudiants. D'un commun accord avec eux, nous avons orienté nos consignes autour du thème des **valeurs en éducation**. Notons que

⁴ Le nouveau Décret prévoit un travail en ateliers disciplinaires réunissant des didacticiens, des professeurs de l'enseignement secondaire (appelés maîtres de formation pratique) et les étudiants (et, plus ponctuellement, les psychopédagogues).

⁵ Ce Décret prévoit l'organisation de deux stages de quatre jours (ou 24 heures chacun) en 1^{ère} année. Le premier dit de « sensibilisation professionnelle » vise à tester la motivation de l'étudiant et à clarifier sa capacité à se projeter dans la profession. L'étudiant participe à diverses activités au sein d'une école et assiste à quelques cours.

d'un point de vue pratique le manque de temps nous empêche d'approfondir d'autres aspects du stage (nous ne sommes qu'au début de la formation).

⇒ Nous avons choisi d'alterner des phases orales et écrites, individuelles et collectives, afin de permettre aux étudiants d'entrer progressivement dans le processus de l'analyse « réflexive »

Séance 1 (Avant le départ en stage) : thématique et consignes.

Réflexions collectives sur le concept de valeurs⁶ en éducation à la lumière de textes de Comte-Sponville, Reboul et Ranjard. Les étudiants sont sensibles au manque de politesse, d'éducation et de respect des élèves actuels : port de la casquette en classe, familiarités, incivilités, etc. Nous questionnons ces comportements (Hitler était, lui aussi, un homme très poli...) puis nous présentons et explicitons les consignes de la première phase du travail écrit.

Notons que les étudiants savent d'emblée que les premiers textes qu'ils devront produire (voir les consignes) sont à considérer comme des ébauches à retravailler par la suite selon des consignes précises. Mais ils ignorent les motivations de cette demande ainsi que le déroulement de la suite du travail. La surprise fait aussi partie de la stratégie...

Consignes :

Rédaction de 3 brefs récits (10 lignes environ) avec en finale un commentaire personnel voire un début d'analyse (5 à 10 lignes) pour chacun d'eux. Il s'agit d'un premier jet qui sera retravaillé en séance.

- 1. Evoquez une situation de classe (en observation ou en enseignement) au cours de laquelle votre système de valeur a été ébranlé ou conforté.*
- 2. Quelle(s) attitude(s) mérite(nt) selon vous une sanction et pourquoi ?*
- 3. Quelle(s) attitude(s) mérite(nt) selon vous une valorisation et pourquoi ?*

Commentaires : ces consignes forcent l'étudiant à prendre parti et à expliciter son propre système de valeurs. En étant attentif à des comportements qui ne le laissent pas indifférent, le stagiaire dévoile un petit peu ses croyances, ses attentes ou - comme le dirait P.Perrenoud- une face cachée de son habitus.

Séance 2 (La semaine suivant le stage) : feed-back oral.

Après ces quatre jours de stage, les étudiants sont heureux de se retrouver pour cet échange que nous organisons en prenant soin de donner la parole à tous (35 étudiants...).

Chaque étudiant lit et commente un ou deux récits de son choix.

Ces textes évoquent le plus souvent un large éventail de comportements (le savoir-être) à sanctionner sans doute parce que les étudiants doivent en voir de « toutes les couleurs » pendant cette période. Citons, à titre d'exemples, des incivilités, des chahuts, de la violence verbale, le non-respect du professeur ou du stagiaire, etc. Quant aux comportements à valoriser, ils correspondent aux valeurs traditionnellement mises en avant dans les règlements d'école : l'étude, la ponctualité, le respect des autres, le courage, la motivation, etc. Notons qu'une série de récits évoquent des situations plus complexes dépassant largement la thématique des valeurs : choix didactiques du maître de stage ou questionnements sur son style de fonctionnement mais aussi interrogations sur les attitudes et les réactions du stagiaire lui-même. Ceci confirme la richesse de l'entrée par les valeurs pour entamer une démarche plus large par la suite.

Quant aux commentaires ou débuts d'analyse, ils se révèlent souvent impressionnistes, allusifs, stéréotypés, peu construits ou bien limités à des interprétations hâtives voire à des jugements définitifs du type : « je trouve inadmissible que... », « on ne devrait jamais faire comme ça... », « cet élève n'est pas à sa place ici... », etc.

⁶ Dans le cadre restreint de cet article, nous ne pourrons pas développer ou justifier l'ensemble des propositions et travaux demandés aux étudiants.

Commentaires : nous n'allons pas plus loin lors de cette séance collective car l'enjeu de la séance suivante sera précisément d'enrichir ce premier niveau de lecture.

A cet effet, nous reprenons l'ensemble des textes pour les lire à tête reposée et sélectionner pour chaque étudiant le récit (un sur les trois) à retravailler. Nous privilégions toujours celui où l'étudiant n'est pas trop exposé personnellement (un cours chahuté, par exemple) car la première étape du travail consiste à comprendre comment il est possible de rationaliser une situation (voir « l'enjeu »).

A titre d'exemple, voici le texte d'une étudiante (section Français). Il s'agit de ses premières heures d'observation dans la classe où elle devra donner quelques leçons.

RECIT :

C'était lundi, je suis arrivée en classe avec mon maître de stage. Les élèves de 2^{ème} option garage étaient déjà dans la classe pour suivre le cours de français. Trois parmi eux qui étaient sous contrat n'arrêtaient pas de parler et ne voulaient pas s'asseoir, ils répondaient au professeur et ne travaillaient pas.

Au bout de 25 minutes, le professeur a réussi à faire asseoir les élèves mais ils parlaient toujours ! Ils ont commencé à s'insulter entre eux dans la classe, à se battre, à se lever, ils criaient ; les élèves posaient toute sorte de questions sur les stagiaires, etc.

Pour finir, le professeur a quand même réussi à travailler un peu avec eux après avoir envoyé un élève à l'étude. Le professeur inscrivait des anagrammes au tableau et les élèves ont cherché les mots. Ce travail n'a pas duré longtemps, au maximum un bon quart d'heure ! Les cinq dernières minutes, les élèves ne voulaient plus travailler et le professeur essayait d'avoir plus de discipline en classe mais en vain...

COMMENTAIRE :

Je trouve que les différentes attitudes des élèves dans cette classe mériteraient des sanctions. Ce n'était plus une classe où les élèves pouvaient travailler mais une vraie fête foraine ! Même avec le professeur ils n'étaient pas polis, ils le tutoyaient ! Des sanctions ont été prises. Deux élèves ont été exclus du cours de français par le directeur de cet établissement lorsqu'il a entendu les dires du professeur.

Je trouve que dans une classe il doit y avoir une ambiance de travail qui peut être plus relax certaines fois mais on ne devrait pas se trouver dans une foire ! Les sanctions que les élèves ont reçues étaient bien méritées. Le professeur de français a vraiment du courage pour donner cours dans cette classe, il garde son calme et essaye tout de même d'avoir un maximum de discipline dans sa classe. Chapeau !



Séance 3: installer la démarche réflexive : situations-problèmes et réécriture.

Le pari de cette séance consiste à proposer aux étudiants de revenir sur la description d'UNE des trois situations évoquées en explorant les possibilités d'une réécriture du texte initial afin d'enrichir la compréhension et l'analyse de la situation. A cet effet, il convient de prendre en compte une double nécessité : *guider cette réécriture* en suggérant aux étudiants une consigne précise et *illustrer l'analyse* par des situations proposées par le formateur. Cette séance est entièrement consacrée à ces deux préalables.

1. Les situations-problèmes construites

L'objectif de cette étape est double :

1. Proposer aux étudiants quelques cas concrets- de préférence des récits qui mettent en évidence des processus transversaux ou didactiques assez classiques- qu'ils devront examiner (colonne de gauche) pour dégager les mécanismes en jeu (la colonne de droite). Le formateur pourra ensuite montrer comment il est possible de tirer quelques fils (modélisations plus ou moins théorisées) à partir de ces situations. Ce travail collectif (oral) constitue une phase importante de la séquence car il plonge les

étudiants au cœur de la démarche réflexive: retrouver un maximum d'éléments contextuels, préciser les liens de cause à effet, voir les relations, émettre des hypothèses, etc. Autant de points d'appui pouvant aider à mieux comprendre ou à rationaliser une situation. Les étudiants comprennent dès lors mieux l'importance et l'intérêt de la précision dans la **description** initiale.

2. Initier les étudiants au vocabulaire professionnel. Il y a des expressions qui peuvent faire peur en début de formation : rapport au savoir, praticien réflexif, conceptualisation, paralangage, etc. Lors de cette étape, nous aidons les étudiants à comprendre ce vocabulaire peu habituel et nous les encourageons à l'utiliser car c'est le jargon professionnel, ni plus ni moins.

Pour nourrir leurs réflexions nous leur suggérons une série de revues accessibles aux débutants : *Echec à l'Echec*, *Les Cahiers Pédagogiques*, *Sciences Humaines*, *Vie Pédagogique*, etc. Nous leur conseillons de conserver dans leur *portfolio* les articles qu'ils auraient lus.

EXEMPLES DE SITUATIONS-PROBLEMES

La situation réduite à l'essentiel	Quelques hypothèses ou mécanismes en jeu
<p>1. Une stagiaire qui se définit elle-même « comme aimant la discipline stricte, une certaine déférence envers le professeur mais aussi une ambiance amicale faite de confiance réciproque » donne un cours de néerlandais en 5 P Tr.Bureau. Il s'agit d'une compréhension à l'audition ayant pour support une cassette audio. Après une dizaine de minutes, elle fait déplacer au premier rang un élève « perturbant ». Profitant d'une courte pause, cet élève remplace la cassette de la stagiaire par la sienne : une cassette du groupe de Rap NTM (Nique Ta Mère)...</p> <p>Le premier moment de stupeur passé, elle parvient à reprendre le contrôle de la classe. Mais ce qui a le plus ébranlé cette stagiaire-en dehors du chahut- fut le désintérêt des élèves pour l'apprentissage des langues et une certaine forme d'atteinte à son identité d'enseignante.</p>	<p>1. Un groupe est toujours plus fort qu'une seule personne. C'est la loi du nombre. Enseigner c'est être aussi attentif à ce délicat équilibre des forces en présence. Voir la psychologie sociale.</p> <p>2. Enseigner est parfois un vrai combat. Il ne faut pas sous-estimer cette réalité même si elle nous éloigne du « meilleur des mondes » et de représentations éventuellement idéalisées du métier.</p> <p>3. Un des défis de l'apprentissage des langues, c'est d'aller à la découverte de l'autre. Mais cet autre est par définition L'ABSENT et par conséquent celui qu'on ne peut qu'imaginer. Il y a tout un travail à faire sur les représentations que les élèves se font à la fois de la langue et des personnes qui la parlent.</p> <p>4. Le rapport au savoir n'est pas le même pour tout le monde. La sociologie peut nous éclairer sur cette réalité.</p> <p>5. La discipline en classe suppose une certaine maîtrise de la gestion des groupes et de l'espace dévolu aux élèves. Un anodin changement de place peut prendre des proportions inattendues.</p>
<p>2. Dans <i>Journal d'un professeur de banlieue</i>, J-F Mondot raconte son dernier cours. Il a décidé de passer un film à ses élèves : « J'arrive tout faraud avec ma cassette des <i>400 coups</i> sous le bras. Mais Nora a amené <i>Scream</i>, son film d'horreur.</p> <p>Les élèves : on veut voir <i>Scream</i>, on veut <i>Scream</i> ! Moi : on verra le film que MOI j'ai amené. J'ai été assez gentil pour accepter de passer un film (...) Au bout de 5 minutes, sur 27 élèves il y en a 2 qui regardent. Le bide. Je suis furieux, déçu, accablé (...) »</p>	<p>1. Quelle est la place du désir de l'autre surtout lors d'une activité un peu hors norme : le dernier cours ?</p> <p>2. La formation et la culture d'un enseignant créent une forte distance avec ses élèves.</p> <p>3. La « culture adolescente » est une réalité plurielle aujourd'hui (films, musiques, mode vestimentaire, communication, ...). S'y intéresser devrait faire partie de la formation initiale et continue des professeurs. Sans oublier que la compréhension de ces phénomènes ne signifie pas un renoncement à ses propres valeurs.</p> <p>4. Il y a sans-doute une ambiguïté avec ce média (film) lorsqu'il s'agit de l'utiliser en classe. Passe-temps ? Valeur éducative ? Outil didactique ? Moyen de pression ? A clarifier...</p>

<p>3. Un stagiaire est interpellé au tout début de sa leçon de chimie par une élève lui demandant s'il connaît Faudel. Ne connaissant pas ce chanteur, cinq filles entonnent alors le début de la chanson : « Dis-moi...comment faire... ». Le stagiaire les laisse terminer la chanson. Puis, il commence son cours en précisant juste qu'il espère qu'elles chantent aussi bien qu'elles ne font de la chimie. Tout se passa bien et dans une ambiance détendue.</p>	<p>1.L'humour est un ressort important dans la communication. Dans la relation pédagogique, la complicité, l'estime réciproque, la chaleur humaine, l'humour tout comme la simplicité voire l'humilité du professeur sont autant d'attitudes qui favorisent l'entrée dans l'apprentissage des élèves.</p> <p>2. Concernant le chahut d'un stagiaire, on peut distinguer ces cas de figure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un désordre organisé (sorte de rituel) a priori contre le stagiaire parce que c'est un stagiaire. C'est son nouveau statut qui est en jeu et non sa personnalité. - Une réaction virulente de la classe ou d'un seul élève visant la personnalité du stagiaire : son physique, ses tics, sa tenue, son accent... - Un chahut ou une indifférence généralisée suite à un acte, une décision professionnelle ou une remarque malheureuse du stagiaire à l'encontre du groupe ou d'un élève.
--	---

2. Les consignes d'écriture ou de réécriture

Ainsi que le précise M.Guigne (2000), « la pertinence d'une analyse tient à la validité, à l'authenticité, à la description minutieuse des faits présentés. Ce qui suppose de revenir précisément sur tout ce qui a été observé ou fait pour mieux en saisir le sens ».

Mais comment, pratiquement, amener ou plutôt **motiver** les étudiants à revenir précisément sur ce qui a été observé ? Cette question n'est pas simple à résoudre parce que beaucoup d'étudiants « pensent l'écriture comme un don, comme une inspiration. Du coup, elle apparaît comme réservée à certains, elle ne s'apprend pas, il faut attendre une hypothétique inspiration et le premier jet est bon... » (Y.Reuter, 1996, p97). Le formateur devra dès lors faire preuve d'inventivité ou de ruse pour faire évoluer ce rapport à l'écrit hérité de longue date.

En nous inspirant des techniques exploitées dans certains ateliers d'écriture créative, nous avons progressivement élaboré quelques consignes susceptibles d'enrichir la description initiale, mais sans donner l'impression aux étudiants qu'ils devront faire le même travail.

1. CONSIGNES DE RELECTURE

- Présentation du texte : effets typographiques, italique, gras, soulignements...et à sa « géographie » (mise en paragraphes, sections...) ;
- Justification du choix du titre et des sous-titres ;
- Repérage des champs lexicaux dominants ;
- Repérage des métaphores ;
- Choix des mots ;
- Rôle des pronoms personnels ;
- ...

2. CONSIGNES DE REECRITURE

- Changement de point de vue ;
- Changement de genre ;
- Changement de structure chronologique ;
- Changement et/ou enrichissement de champ lexical (les mots interdits ou obligatoires) ;
- ...

Commentaires : par facilité, nous avons proposé à tous les étudiants une consigne unique : réécrire le texte en adoptant le point de vue des élèves ou de l'un d'entre eux. En espérant - par ce biais- injecter

de la complexité si le récit initial en était dépourvu et de la perplexité si tout semblait définitif. Ce travail de réécriture ainsi que la nouvelle analyse feront l'objet de la séance suivante.

Séance 4 : rédaction finale du récit et de l'analyse

Nous redistribuons les textes aux étudiants et nous leur indiquons quel récit- parmi les trois- ils doivent réécrire. Il est important de réaliser cette phase durant la séance car la présence du professeur contribue à lever une certaine insécurité devant ce type de travail assez nouveau pour eux. Ces textes – non soumis à l'évaluation certificative- sont à conserver dans leur *portfolio* personnel.

Texte de la même étudiante mais avec la consigne d'adopter le point de vue des élèves.

V'là des inspectrices !

Lundi, dernière heure de la matinée, nous, élèves de 2^{ème} garage, attendons dans la classe notre professeur de français, M. A. Le voilà qui arrive en compagnie de deux demoiselles. Nous demandons à notre professeur qui elles sont. Il nous répond que ce sont des inspectrices. Comme si on allait croire cela !

Alors, R. commença à questionner les deux « inspectrices » : « Hé! M'dam, c'est quoi vos noms ? Pourquoi vous venez dans not'classe ? »

Elles nous ont répondu qu'on était au cours de français et que ce n'était pas elles que l'on devait interroger mais notre professeur. M. A. a rouspété car on ne suivait pas. Mais cela ne changea rien à nos habitudes ! On a fait comme si elles n'étaient pas là : on a parlé, on a joué avec nos casquettes, on disait des gros mots, on s'insultait...

A ce moment, M. A. nous donna les points de notre dernière interro :

« V : 0/50 en orthographe et 22/50 pour le recopiage de la poésie ». On a tous applaudi mais pour J., là on a hué ! Il a eu 32/50 et 30/50 !

Tout à coup, le professeur se mit à crier. Il voulait faire un exercice sur les anagrammes ! En plus, on n'avait pas nos feuilles alors on a été les chercher dans nos casiers. B. en a profité pour jouer avec un banc et puis J. a demandé à H. de se taire. A cet instant, le professeur nous a dit ce qu'il pensait de nous. Une raison de plus pour faire le chambard et ne pas l'écouter ! Ensuite, il a commencé à faire cet exercice mais nous on parlait de la couleur des murs, du tableau...

A la fin, M. A. nous ennuyait tellement que nous avons quand même fait 10 anagrammes avec son aide et celle des « stagiaires ».



Nouvelle analyse de cette situation :

Je vais d'abord analyser l'esprit de groupe. Dans cette classe, la cohésion est anti-scolaire. On peut le voir notamment avec la confrontation des résultats (les points donnés par le professeur). C'est une confrontation brutale : les élèves font bloc car c'est la dernière réaction qu'ils peuvent avoir.

De plus, on pourrait se demander si c'est normal que tous les élèves soient en échec pour cette interrogation. Le professeur matraque les élèves avec les points car ils ont tous 0/50. Moi, je pense que ce n'est pas normal et le professeur devrait se remettre en question.

Ensuite, je vais vous parler du rapport au savoir. Faut-il donner des exercices sur les anagrammes à des adolescents qui se trouvent en option garage ? Quel est le rapport avec leur futur profession ? Je pense que le professeur devrait « réconcilier » ses élèves avec le cours de français en montrant que ce dernier peut aussi servir dans leur profession : pour faire des factures, pour rédiger une demande d'emploi, etc.

On pourrait aussi se demander si notre présence n'a pas influencé le comportement des élèves. Ils auraient peut-être été plus calmes si nous n'étions pas là. Ils seraient moins distraits et le professeur arriverait sans doute à mieux les tenir et avoir ainsi plus de discipline au cours. Je ne sais pas.

Pour terminer mon analyse, je vais vous parler de l'autorité. On peut voir que les élèves essaient de trouver une certaine proximité avec les stagiaires en les questionnant. Cependant, cette proximité ne doit pas exister chez les stagiaires. Il faut donc être prudent. Quant au professeur, je ne sais pas s'il trouve la bonne façon pour tenir ses élèves. Je ne pense pas que crier serve à grand-chose. Il devrait utiliser une autre méthode qui pourrait être plus efficace. Mais laquelle ?

Commentaires :

1. Cette deuxième mouture du récit initial fournit des informations supplémentaires : l'identification des acteurs, la perturbation causée par l'arrivée des « stagiaires-inspectrices », la curiosité des élèves à leur égard, l'origine du chahut, son amplification et les réactions contrastées des élèves suite à la communication des résultats de l'interrogation et enfin le comportement du professeur, des élèves et des stagiaires pendant l'exercice proposé. La consigne a permis une description plus fine un peu comme si- mentalement – l'étudiante avait repassé au ralenti le film des événements (avec des dialogues et le « parler vrai » des élèves).
2. Son analyse, en quatre paragraphes, dépasse la seule thématique des valeurs (sanctions). Le premier paragraphe s'intéresse aux réactions des élèves suite à la communication des résultats de l'évaluation et se termine par un appel à la remise en question du professeur. Le deuxième aborde, un peu maladroitement peut-être, la question du rapport au savoir. C'est une amorce de réflexion sur les contenus de cours à aborder dans cette filière d'enseignement. Le troisième suggère une hypothèse explicative au désordre. Le dernier paragraphe revient sur l'autorité en l'envisageant du point de vue des stagiaires puis en questionnant l'attitude du professeur mais sans apporter de solutions alternatives.
3. L'objectif du travail est partiellement atteint : grâce à l'enrichissement du récit initial et à l'intégration des modèles proposés, l'étudiante réalise une rationalisation intéressante pour un premier exercice portant sur l'analyse de la classe du maître de stage. Il reste bien entendu des aspects à éclaircir comme par exemple sa posture d'énonciation : elle utilise le « je » et le « on ». Discours impliquant ou généralisant ? Ecrire en « on » peut être un paravent du moi mais aussi un indice d'une capacité à généraliser.
4. Le pari des séquences ultérieures (en 2^{ème} et 3^{ème} année) consistera à faire réfléchir les étudiants sur leurs propres pratiques et sur eux-mêmes. Mais c'est une autre histoire...

TROIS RÉFLEXIONS POUR CONCLURE PROVISOIREMENT...

1. Lors des journées du CEDILL, certains débats ont mis en évidence la nécessité de distinguer les processus de réflexivité de la rhétorique réflexive (danger d'initier au « mentir vrai », stratégie de l'étudiant pour influencer le professeur). En formation initiale, il reste difficile d'évaluer un parcours réflexif singulier en distinguant, par exemple, les effets liés à la réécriture de ceux liés aux modèles proposés. Des travaux récents (S.VanHulle, 2002) nous permettront sans doute d'y voir plus clair, notamment en ce qui concerne les indices de réflexivité et la manière de les travailler et de les évaluer. En début de formation au moins, ne vaudrait-il pas mieux s'entendre sur des indices objectivables de **rationalisation** dans les productions « réflexives » des étudiants?
2. Y.Reuter rappelait opportunément que le passage à l'écriture n'a pas d'effet formateur prouvé et que tout dépend de la manière dont on la fait fonctionner dans un dispositif plus global. Notre séquence s'inscrit dans cette logique tout en convoquant aussi d'autres approches (entretiens, vidéo, jeux de rôle, etc.) dans le cadre des A.F.P.
3. Ne perdons pas de vue que l'enjeu final d'une démarche d'analyse de pratique –indépendamment des méthodes utilisées- consiste à *armer le regard* des futurs enseignants pour le plus grand bénéfice des premiers concernés : leurs futurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanchard-Laville, C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF
- Cahiers Pédagogiques, (2000), *Ecrire pour apprendre*. L'ensemble du numéro mais plus particulièrement les contributions J-C. Chabanne, M. Guige et R.Etienne.
- Collès, L., Dufays, J-L. , Fabry, G., Maeder, C. (dir.) (2001), *Didactique des langues romanes*, Bruxelles, De Boeck Duculot
- Dejemeppe, X. et Dezutter, O. (2001), « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? » in *Recherche et Formation*, n°36.
- Delamotte, R., Gippet, F., Penloup, M-C. (2000). *Passages à l'écriture*, Paris, PUF.
- Longpré, A. (2001), « Enseigner l'écriture, un travail de chef d'orchestre » in *Québec français* n° 124.
- Mondot, J-F., (2000), *Journal d'un prof de banlieue*, Paris, Flammarion
- Paquet, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (dir.) (2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 3^{ème} édition.
- Perrenoud, P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- Tozzi, M. (1996), *Penser par soi-même*, Lyon, Chronique Sociale.
- Reuter, Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Vanhulle, S. (2002), *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants*, Thèse de doctorat, Ulg.

Merci à *SERDU* pour ses dessins.

[HAUT DE PAGE](#)