

QUELS ÉCRITS RÉFLEXIFS AUTOUR DES STAGES PROFESSIONNELS ?

XAVIER DEJEMEPPE* ET OLIVIER DEZUTTER**

Résumé

Cet article se propose d'aborder la question de l'écrit réflexif en relation avec le cadre précis de la formation de divers acteurs du monde scolaire : instituteurs, enseignants de collège et de lycées et éducateurs. La formation professionnelle de ces différents intervenants est aujourd'hui conçue selon une alternance – entre la théorie et la pratique. Les expériences pratiques vécues sur les différents terrains à l'occasion des stages donnent traditionnellement lieu à des rapports écrits au sein desquels les formés doivent manifester leur capacité à porter un regard critique sur leurs propres pratiques professionnelles. L'enjeu consiste à tenter de faire de ces rapports un outil efficace d'analyse réflexive. Cet objectif ne peut être atteint que si le rapport ne constitue pas une fin en soi, ne s'autosuffit pas, mais s'inscrit dans un processus plus large qui suppose la prise en compte de ce qui précède et ce qui suit la rédaction du rapport. Nous présentons un dispositif global au sein duquel sont envisagées diverses activités d'écriture pouvant amener l'étudiant à entrer dans une analyse réflexive. Nous dégageons aussi les questions de fond que génère ce type de démarche.

Abstract

This article aims to touch on the introspective written work in connection with the training of the different school teachers (primary or secondary schools). Today, their vocational training consists of theory and practice. After the teaching practice the student generally writes a

* - Xavier Dejemeppe, Haute-École Charleroi-Europe, Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique).

** - Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke (Québec) et Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique).

report in order to be critical of his own experience of teaching. The stake is to make this work an effeicient teaching aid. So, this written report cannot be an end in itself but it's part and parcel of a larger process taking into account what comes before and wat follows its writting. We offer a plan with different writing activities to bring the student to an introspective analysis and we lay stress on the main questions that can be drawn from this process.

« Écrire, en somme, c'est transformer : transformer le texte, transformer sa façon de penser se transformer – et transformer le monde, même modestement. » Alain André (1)

La capacité d'analyser ses pratiques fait partie des compétences attendues de la part de tout professionnel. Les enseignants, mais aussi les assistants sociaux ou les éducateurs, n'échappent pas à la règle. L'enseignant expert se définit, aujourd'hui, entre autres, comme un « praticien réflexif » (Schön, 1994) ayant la capacité de soumettre ses expériences d'enseignement à « un examen critique dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider ses actions futures » (2).

90

Cet article abordera la question de l'écrit réflexif dans le cadre précis de la formation des divers acteurs du monde scolaire : instituteurs, enseignants de collège et de lycées, éducateurs. La formation professionnelle de ces différents intervenants est aujourd'hui conçue selon une alternance entre la théorie et la pratique. Dans les lieux de formation que nous fréquentons, l'écriture est, avec le commentaire oral, la voie habituellement proposée aux étudiants pour faire retour sur leurs stages pratiques (3). Les expériences vécues sur les différents terrains à l'occasion des stages

1 - « Faut-il écrire pour penser ? », in *Écrire, un enjeu pour les enseignants*, éd. CRAP-Cahiers Pédagogiques, 1993, p. 105.

2 - P. Holborn, « Devenir un praticien réflexif », in P. Holborn, M. Wideen et L. Andrews (éds), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, tome 2, traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, p.86.

3 - D'autres techniques existent et nous pensons qu'il serait intéressant de les cumuler pour diversifier les formes d'accès à la réalité étudiée. Voir à ce propos Altet (1994), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), Vermersch, (1994, 1997), etc.

donnent traditionnellement lieu à des rapports écrits au sein desquels les formés doivent manifester leur capacité à porter un regard critique sur leurs propres pratiques professionnelles. La rédaction, l'évaluation et le suivi de ces rapports génèrent, le plus souvent, une certaine insatisfaction tant chez les étudiants que chez les formateurs. Ce constat nous a incités à retravailler l'approche du rapport de stage pour tenter d'en faire un outil efficace d'analyse réflexive. Cet objectif ne peut être atteint – c'est du moins notre hypothèse – que si le rapport ne constitue pas une fin en soi, ne s'autosuffit pas, mais est inscrit dans un processus plus large qui suppose tout autant la prise en compte de ce qui précède et de ce qui suit la rédaction proprement dite du rapport de stage, qu'une réflexion sur l'apport spécifique du médium écrit.

UN DISPOSITIF BASÉ SUR L'ÉCRIT

Nous avons essayé de mettre au point un dispositif global au sein duquel sont envisagées à la fois :

- des activités visant à préparer au mieux l'étudiant à la démarche réflexive (par une réflexion commune sur les fondements et le processus même de la démarche réflexive, sur son coût et ses modalités) et au recours à l'écrit dans ce contexte (par la prise en compte de la représentation de l'écrit et de son éventuelle fonction de transformateur cognitif...);
- des activités de relecture, de commentaires oraux, de réécritures visant à permettre à l'étudiant de mieux prendre conscience de ses modes de fonctionnement et de retirer de ses expériences de quoi enrichir ses pratiques futures.

Le dispositif se compose de six étapes (4) qui amènent successivement l'étudiant stagiaire à :

1. Prendre connaissance des finalités de la démarche et des différentes phases du processus ; découvrir des modèles de référence.
2. Interroger ses représentations et ses pratiques d'écriture.
3. Imaginer par écrit ses premiers pas dans l'enseignement.
4. Décrire par écrit des situations de stage.
5. Réécrire une situation de stage.
6. Formuler une question professionnelle et évaluer la démarche.

Ce dispositif n'a d'autre ambition que de montrer comment il est possible, dans un contexte donné, d'entrer progressivement dans une démarche réflexive (5). Ce que

4 - On trouvera en annexe un tableau plus complet qui présente de façon synthétique l'ensemble du dispositif en distinguant les activités, les consignes et les prolongements éventuels.

5 - Notons qu'en Belgique francophone, l'organisation de séminaires d'analyse de pratiques était jusqu'ici laissée à l'appréciation des directeurs de département ou au bon vouloir des

nous présentons n'est donc pas à proprement parlé un Modèle mais plutôt une manière de rendre plus intelligible un ensemble de démarches et de tâtonnements expérimentaux plus ou moins efficaces en liens étroits avec les contraintes (horaires, attributions...) du terrain. L'originalité de notre recherche réside aussi dans le fait que ce dispositif a été élaboré conjointement par un didacticien du français et un psychopédagogue dont l'estime et les apports mutuels ont nourri tout le processus. En particulier, il s'est agi de prendre en compte les recherches actuelles sur la didactique de l'écriture ainsi que certaines pratiques répandues dans les ateliers d'écriture afin de concevoir différemment la pratique de l'écrit réflexif.

On trouvera ci-après une description de chaque étape du dispositif, illustrée le plus souvent par des extraits de textes rédigés par des étudiants stagiaires. Ces extraits sont suivis de commentaires exposant la façon dont ces productions ont été ou pourraient être exploitées en formation.

Étape 1 : préciser les finalités, expliquer le processus et présenter des modèles de référence

La précision des finalités

L'expérience vécue par les étudiants sur le terrain dans le cadre des stages est une expérience complexe qui autorise et mériterait un véritable travail de repérage et d'analyse des différentes dimensions mobilisées par les pratiques éducatives. Le passage par le terrain ne devrait idéalement pas être réduit à un « donner à voir » selon une expression de Francis Imbert, mais être l'occasion d'un « donner à relire » à l'aide de grille d'analyse différentes permettant par exemple :

- d'interroger les mécanismes de pouvoir à l'œuvre entre les différents acteurs de l'école (pédagogie institutionnelle) ;
- d'étudier le rapport au savoir qu'entretiennent les différentes catégories d'élèves (réflexion de nature épistémologique) ;
- d'analyser son propre fonctionnement et son habitus (psychologie et sociologie) ;
- de vérifier sa capacité à faire des liens entre théorie et pratique (didactique) ;
- de se situer sur un des versants du triangle pédagogique (pédagogie), etc.

professeurs. Il en sera autrement dès la rentrée 2001, puisque le tout nouveau Décret sur la formation des maîtres prévoit explicitement le développement de treize compétences dont une liée à la capacité à porter un regard réflexif sur sa pratique. Le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents a été voté par le Parlement de la Communauté française, le 12 décembre 2000.

Chacun se doute qu'il n'est ni simple, ni toujours sécurisant de s'engager dans un tel processus et encore moins d'accompagner les stagiaires dans un éventuel « dérangement » ou « chambardement » de l'ordre des choses. On saisit toutefois la nécessité d'une telle réflexion préalable sur les valeurs et la finalité de la démarche réflexive, indissociables des finalités générales de la formation elle-même. À chacun donc de faire des choix, de privilégier certains angles d'attaque, de les expliciter ensuite le plus clairement possible aux étudiants, voire de les négocier avec eux.

L'explicitation de la démarche réflexive

Pour que l'écrit réflexif ne reste pas uniquement une simple évocation – neutre et linéaire – de l'expérience pratique, il est utile de prévoir un moment commun de réflexion et d'échanges réservés à l'éclaircissement du processus global attendu et des différentes opérations qui la constituent. Nous nous référons à P. Holborn (1992) pour laquelle la démarche réflexive est constituée de quatre étapes. À la description s'ajoutent obligatoirement l'analyse, la critique et l'invention. On est dès lors dans un processus dynamique, toujours ouvert sur l'avenir et se situant à la fois dans l'action et après l'action. Dans le cadre d'un dispositif plus général, il nous paraît possible d'enrichir ce schéma et de distinguer les opérations précises suivantes, constitutives de la démarche réflexive, et qui pourraient être en partie repérées, commentées et discutées avec les étudiants :

- La description des expériences personnelles via un journal de bord, des récits d'incidents critiques, une sélection des « moments de résistance » (6), un relevé d'informations contextuelles relatives aux moments choisis, aux imprévus ou aux situations problèmes.
- L'analyse des facteurs et des modèles qui influencent l'action : interroger sa mémoire pédagogique, rechercher les raisons de telle ou telle attitude, voir comment un problème se pose dans sa complexité...
- La formulation de principes et de règles : déduire une règle provisoire, dégager les mécanismes en jeu, confirmer le bien-fondé d'une attitude ou d'une stratégie...
- Le développement d'une théorie plus personnelle prédictive : inventer de nouvelles stratégies, en expérimenter de nouvelles...

À ces quatre étapes, il convient de prendre en compte la communication – orale ou écrite – des éléments d'analyse de l'étudiant : stratégie de communication,

6 - Dans *La pédagogie entre le dire et le faire*, Ph. Meirieu définit le « moment de résistance » comme ce « moment où l'enseignant accepte d'entendre la résistance de l'autre, de suspendre un instant sa logique d'enseignement et l'exposé encyclopédique de son savoir, pour accepter que l'autre, en face de lui, ne comprenne pas, ne désire pas, ne décide pas d'apprendre ce qu'on lui demande, quand on lui demande » (Paris, ESF, 1995, p. 257).

hiérarchie des éléments, conscience de l'enjeu institutionnel (évoquer des erreurs, des doutes ou des incertitudes ne risque-t-il pas d'éveiller des soupçons chez le formateur ?) (7).

La présentation des modèles écrits de référence

On imaginerait mal demander à quelqu'un de rédiger une recette de cuisine sans vérifier au préalable que cette personne ait une idée minimale du type de texte qu'on lui demande d'écrire. Il en va de même pour les écrits de type réflexif. La pédagogie mise en place dans les ateliers d'écriture insiste sur la nécessité de situer l'écrit à produire par rapport à des « textes-frères ». Ne négligeons pas l'intérêt de mettre à la disposition des étudiants des exemples de textes réflexifs de nature diverse et même des exemples issus d'exercices antérieurs réalisés par d'autres étudiants.

Étape 2 : interroger les représentations et les pratiques d'écriture des étudiants

L'objectif de cette séance de travail d'une heure consiste à clarifier le lien que les étudiants entretiennent avec l'écriture tant dans leur vie personnelle que dans leur formation. Une rapide enquête engage les étudiants dans une démarche réflexive sur leur représentation et leurs usages de l'écriture (exemple de question : Pour toi, écrire permet de : garder trace de certaines choses, communiquer avec les autres, créer quelque chose de beau, réfléchir sur soi-même...). Elle vise aussi à mettre à jour les appréhensions et les craintes qu'ils nourrissent face à l'écrit (par exemple : Lorsque tu es amené à écrire dans le cadre de ta formation, cela suscite en toi : un sentiment de défi, un plaisir, une motivation, une peur, une surcharge, un ennui...).

Résultats et commentaire

Cette mise à plat des représentations fait apparaître que nos étudiants écrivent souvent pour communiquer, se souvenir, créer... mais quasiment jamais pour réfléchir ou penser. L'idée qu'écrire peut aussi aider à réfléchir semble être ignorée. Or, comme le précise R. Lhomme, l'enjeu d'un travail sur l'écrit en formation, « consiste à ce que l'étudiant expérimente le fait que l'écriture représente une occasion à la fois d'objectivation, de clarification et d'enrichissement de la pensée, de mémoire voire

7 - L. Paquay et F. Saussez ont montré que les étudiants n'étaient pas à cours d'imagination pour mettre en place des stratégies d'évitement face à l'évaluateur. La galerie des portraits qu'ils dressent (l'explorateur, la cigale, le caméléon, le poon, le jardinier...) indique suffisamment l'inconfort des étudiants face à une communication directement liée à l'évaluation certificative. Voir Paquay (1998).

de constitution de patrimoine, et enfin de construction d'une identité professionnelle » (8). Amener l'étudiant sur ce terrain n'est pas toujours facile et le danger de le détourner de l'écriture par des consignes rébarbatives n'est pas à sous-estimer. L'inventivité et la ruse (9) pourront peut-être vaincre les appréhensions des étudiants. Car celles-ci sont nombreuses. Pour beaucoup, un ensemble de représentations et de pratiques d'écriture institutionnalisées antérieures font écran et pèsent parfois lourd dans la balance. L'institution scolaire porte son lot de responsabilités dans ce domaine. Parmi les difficultés mentionnées par les étudiants, les plus récurrentes portent sur l'orthographe, la formulation des idées et la syntaxe, autant d'éléments à ne pas négliger, qui peuvent être à l'origine de certains blocages, et dont l'importance est à resituer dans le cadre de l'écrit réflexif.

Étape 3 : faire imaginer par écrit ses premiers pas dans l'enseignement

Consigne : Avant votre départ en stage, indiquez, dans un texte libre, à quelle autre expérience réelle ou fictive vous pourriez comparer celui-ci. (30 minutes de rédaction)

Le commentaire oral qui suit la lecture libre de ces textes permet de dégager – au jugé – quelques problématiques très générales qui seront immédiatement exploitées, élargies voire brièvement théorisées.

Cette deuxième activité – proposée peu avant le premier stage de première année – a pour objectif de faire émerger les stéréotypes, les craintes et les espoirs des futurs enseignants concernant leur propre rôle et celui des élèves. Le détour par l'écriture, et plus particulièrement par la métaphore, nous semble intéressant car le récit intervient ici comme le médiateur entre ce que l'on est et ce qu'on croit connaître d'une situation nouvelle. F. Thyryon rappelle à ce propos que « dans la métaphore, on déplace un domaine, un ensemble, une classe, une propriété sur une autre. Une différence est gommée et une identité est affirmée que l'on sait par ailleurs être une fiction » (10). La consigne que nous proposons vise donc à créer un lien entre ce que le stagiaire a déjà vécu et ce qu'il imagine vivre bientôt.

8 - « Écrire ses pratiques en atelier, une expérience de la démocratie », in *Éducation permanente*, n° 120, 1994-3, p. 16.

9 - Ph. Perrenoud, « Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir », in G. Carlier, J.-P. Renard, L. Paquay (éds), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

10 - F. Thyryon, « L'exploitation de la métaphore dans la lecture littéraire : aspects cognitifs et langagiers », in L. Gemenne, D. Ledur, J.-L. Dufays (dir.), *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, DeBoeck, 1996, pp. 341-348.

Notons que les étudiants doivent conserver précieusement ce premier texte qui ouvrira le portfolio regroupant l'ensemble des écrits produits dans le cadre du dispositif.

Texte 1

Ce premier stage actif me fait penser à la toute première fois que je suis partie en vacances en Italie, dans la ferme familiale. Je ne savais pas si le pays de mes ancêtres me charmerait et si je m'y sentirais « chez moi ». Je ne pouvais qu'imaginer ce pays, ce village, cette maison. Mais je ne savais pas ce qui m'y attendait. J'avais très peur. Arrivée à Coltura, je suis tombée amoureuse des montagnes, du ciel bleu, des vignes, des fêtes, de la musique et des gens.

Tout comme pour ce voyage, je ne peux qu'imaginer ce qui m'attend. Une chose est certaine : quelle que soit l'issue de mon stage, tout comme ce voyage en Italie, cet événement changera ma vie.

Texte 2

La première fois qu'on sort avec une fille, on se fait un plan monstre. Tout est prévu jusqu'au moindre détail, et pourtant, quand l'heure arrive, on a les jambes en morceaux et l'estomac complètement retourné... Puis quand elle est enfin là, soit on oublie tout, soit on se tient à ce qu'on avait prévu de telle manière qu'on ne tient pas compte de ce qu'elle voudrait faire et on prie pour ne pas rencontrer d'imprévus. Et comme rien ne se passe comme on le voudrait, on tombe à cours de temps, on brûle les étapes. Et pour en revenir aux stages, on donne mal cours et les élèves n'écoutent pas.

Texte 3

Je compare ce stage à un saut en parachute. On atterrit dans une classe où on ne connaît personne. Ni les noms ni les capacités des élèves. Et on doit directement enchaîner en donnant cours dans cet univers inconnu. Pour moi, c'est vraiment l'impression d'être parachutée. C'est très impressionnant. La peur de l'inconnu ne me rassure guère. Comment vais-je m'y prendre ? Est-ce que ma méthode sera bonne ? Oui, je suis stressée mais ça ira comme ça ira. De toute façon, c'est en faisant des erreurs qu'on apprend.

Texte 4

Je compare ce stage à mon entrée à l'école gardienne. J'étais sur les genoux de ma maman et j'hurlais car je ne voulais pas qu'elle s'en aille. Je regardais autour de moi et d'autres enfants jouaient ou rigolaient. Mais le plus rassurant était de voir une autre petite fille qui avait la même réaction que moi. Au plus elle hurlait au plus j'hurlais et inversement. Je voudrais pouvoir revivre la même chose aujourd'hui, c'est-à-dire me sentir soutenue et en sécurité tout en pouvant dire ce que je ressens ou « exploser » pour faire sortir toute cette tension.

Texte 5

Ce stage est comparable au premier match d'un joueur de foot. Il suffit d'imaginer un jeune joueur qui pendant des mois s'est entraîné dur pour, enfin, le jour venu, être prêt à rentrer sur le terrain et disputer son premier match officiel. Je suis ce jeune joueur avec mon savoir, mes expériences antérieures, les cours de didactique... L'équipe adverse, ce sont les élèves de la classe avec les questions qu'ils me poseront et les leçons que je leur donnerai. L'arbitre, c'est le maître de stage ou le professeur de la Haute-École. Le match dure 50 minutes, le temps d'une leçon. Je dois le gagner.

Texte 6

Je compare ce stage à un dompteur de lions lorsqu'il rentre dans la cage pour leur apprendre un tour. Le dompteur doit arriver à coordonner ses lions pour faire l'exercice, il va les faire répéter jusqu'à l'obtention du résultat final. Le professeur doit aussi arriver à faire comprendre la matière aux élèves, même s'il doit répéter plusieurs fois afin que tous les élèves comprennent la matière et qu'ils réalisent les exercices voulus.

Si le premier intérêt de la métaphore pour les étudiants réside dans son effet cathartique (expressions imagées de peur, de stress, de défi...), le formateur pourra de son côté déterminer toute une série d'objets d'enseignement qui seront approfondis après le retour du stage.

Pour terminer ces séances préparatoires au premier stage, nous proposons aux étudiants un modèle à la fois éclairant et déculpabilisant. Il s'agit de « La croissance professionnelle vue à travers les manifestations d'inquiétude » d'A. Wheeler (11). L'auteur distingue trois étapes successives dans la carrière des enseignants. La première période est « autocentrée » : l'enseignant ne se préoccupe que de lui-même et tente pour l'essentiel de « sauver sa peau » ou, pour le dire en termes moins crus, de trouver un équilibre personnel. C'est ce que vivent beaucoup de stagiaires avant un tout premier stage. La seconde période est centrée sur le contenu, les objectifs et les compétences à travailler avec les élèves. La troisième correspond enfin à la prise en compte de la singularité de l'élève et de la diversité des chemins pouvant le conduire à apprendre. Une telle vision des choses – fondée sur de nombreuses enquêtes et confirmée par d'autres travaux du même type – a le mérite de souligner la difficulté voire même l'impossibilité de tout maîtriser à la fois. Ce modèle dédramatise donc les réactions de crainte qui, une fois mises en perspective, apparaissent comme normales.

11 - Wheeler A.E., 1992, pp. 57-69.

Commentaire du texte 1

Ce texte met en lumière un paradoxe intéressant à décoder : les stagiaires, comme tout enseignant, n'ont, le plus souvent, jamais vraiment quitté l'école, même durant leur formation. Ce lieu devrait donc être pour eux un terrain bien connu. Toutefois cette stagiaire semble avoir oublié son ancienneté dans le métier d'élève : « *Je ne pouvais qu'imaginer... je ne savais pas ce qui m'attendait...* », écrit-elle. Cette sorte d'amnésie pédagogique mérite d'être travaillée à deux niveaux au moins :

- en faisant expliciter les souvenirs que les stagiaires ont de leur scolarité : professeurs marquants, méthodes intéressantes, bonnes ou mauvaises expériences... ;
- en insistant sur le fait qu'ils changent de statut à l'occasion du stage, et qu'ils se présentent devant la classe avec tout leur bagage antérieur (leur habitus), enrichi par les acquis de la formation en cours.

Cette réactivation de leur mémoire vive n'est pas un détour inutile quand on sait que de nombreux jeunes enseignants, pour leurs premières expériences pratiques, se rabattent facilement sur ce qu'ils ont eux-mêmes vécu en tant qu'élève (Baillauquès, Breuse, 1993).

Commentaire du texte 2

La métaphore utilisée ici met en évidence deux aspects du métier : l'équilibre entre la nécessaire planification et l'inévitable improvisation d'une part, la séduction d'autre part. En référence aux travaux de Ph. Perrenoud (1999) et de F.-V. Tochon (1998), il est possible, au départ de ce texte, d'amener les étudiants à :

- distinguer les variétés d'imprévus en situation de classe et comprendre les mécanismes de traitement de telle ou telle catégorie d'imprévus (relatifs ou radicaux) ;
- questionner le fonctionnement de la séduction en classe. Faut-il toujours « appâter » le client, le manipuler, se travestir... ? Quelles sont les limites à ne pas franchir ? Mais aussi quelle place réserver au désir de l'autre ? Notons à cet égard que le stagiaire pressent bien ce dernier aspect lorsqu'il écrit : « *... On s'en tient à ce qu'on avait prévu de telle manière qu'on ne tient pas compte de ce qu'elle voudrait faire...* »

Commentaire des textes 3 et 4

La peur est un thème récurrent dans les métaphores produites par les étudiants. Ph. Meirieu (12) note bien que personne n'échappe à cette radicalité du commencement : « Si on pouvait apprendre à commencer, il faudrait commencer à apprendre à commencer, et il faut bien, à un moment, commencer sans antériorité ».

12 - P. Meirieu, « Écriture et recherche », in *Écrire, un enjeu pour les enseignants*, CRAP-Cahiers Pédagogiques, 1993, p.117.

Exprimer ses peurs permet déjà de se libérer, de tenter une première rationalisation, de retrouver un certain équilibre et de somatiser un peu moins.

Commentaire des textes 5 et 6

Les deux métaphores « combatives » exploitées permettent d'entrer dans la stratégie pédagogique. Quelques questions peuvent orienter la réflexion :

- Les élèves ou les formateurs doivent-ils être nécessairement perçus comme des adversaires et non comme des partenaires ?
- Le savoir est-il une arme pour s'imposer ?
- La relation pédagogique induit-elle un gagnant et un perdant ; un dominant et un dominé ?
- La logique de l'apprentissage est-elle celle du dressage ?
- Comment gérer la diversité des groupes ? L'auteur du texte 5 évoque la notion d'équipe, de bloc homogène tandis que celui du texte 6 souligne la difficulté de coordonner les lions (groupe hétérogène ?).

Le recours à la notion de triangle pédagogique (13) s'avère efficace dans ce cas-ci. En effet, c'est un modèle de compréhension de la situation pédagogique permettant de bien structurer le terrain et de délimiter les différents rôles possibles des acteurs (professeur-élève-savoir).

Étapes 4 et 5 : faire décrire et réécrire une situation de stage

Au sein du dispositif, les étapes 4 et 5 sont indissociables. Elles contraignent l'étudiant à s'investir dans un double travail d'écriture et de réécriture.

99

Consigne de l'étape 4 : En convoquant vos souvenirs ou en relisant les notes accumulées durant le stage, sélectionnez deux incidents critiques ou « moments de résistance ». Décrivez chacune de ces situations dans un texte d'une quinzaine de lignes. Soyez attentif au fait que la situation doit être aisément identifiable pour un lecteur extérieur. Les textes sont à considérer comme des ébauches susceptibles d'être affiniées par la suite.

La majorité des textes produits lors de cette étape restent centrés sur la personne de l'enseignant. Ils mettent en scène des situations de chahuts, de souffrances ou de non-maîtrise de la classe ou d'un groupe. Des cas de difficultés d'apprentissage du

13 - J. Houssaye, « Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique », in J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp.13-24.

côté des élèves sont rarement évoqués. Ceci tendrait à confirmer le modèle de A. Wheeler : les stagiaires sont centrés sur eux-mêmes et certains ne « voient » pas les élèves. Ce constat a été discuté avec les étudiants lors d'une séance de lecture collective des descriptions, alimentée par les volontaires. Ce tour d'horizon permet de dédramatiser bien des situations car là où le stagiaire voyait un problème personnel, il s'aperçoit qu'il peut s'agir en réalité de difficultés partagées par d'autres.

Lors de l'étape suivante (étape 5), le pari consiste à proposer aux étudiants de revenir sur une des deux situations évoquées en explorant les possibilités d'une réécriture du texte initial afin d'enrichir la compréhension de la situation. Il est vite apparu la nécessité de guider cette réécriture. En nous confrontant aux textes initiaux, et en nous inspirant des techniques exploitées dans certains ateliers d'écriture créative, nous avons progressivement élaboré quelques consignes qui amènent l'étudiant à réécrire ou à prolonger la première description. Cette nouvelle activité d'écriture puise sa source dans une relecture attentive du texte initial par son auteur, aidé au besoin par le formateur. Il s'agit alors par exemple d'observer et de questionner :

- la présentation du texte et sa « géographie » (présence d'un titre et/ou de sous-titres, paragraphes, alinéas...);
- les champs lexicaux dominants;
- le recours à d'éventuelles métaphores;
- le choix de certains mots;
- la gestion des pronoms personnels qui permettent de situer les différents acteurs...

En fonction de ce que fait apparaître une telle relecture, une option de réécriture est alors négociée. Elle peut consister par exemple :

- à développer le caractère descriptif du texte initial en précisant mieux encore les caractéristiques du lieu, des acteurs (noms ou prénoms des élèves), le déroulement précis des faits...
- à rédiger le nouveau texte en adoptant un autre point de vue (par exemple celui d'un élève particulier);
- à restructurer le texte initial en ajoutant des titres et sous-titres ou en modifiant l'ordre chronologique du récit;
- à opter pour le développement d'un nouveau champ lexical (mots interdits ou obligatoires), ou d'une nouvelle métaphore;
- à insérer de nouvelles phrases ou passages obligés...

Exemples de textes initiaux et de réécritures

Texte 1 - Récit d'une situation non maîtrisée.

Lors d'une classe verte organisée avec 160 jeunes de 1^{re} secondaire, un vol s'est produit. Dès lors, le corps professoral décide d'organiser une fouille dans les chambres des jeunes et ceci sans notre accord et sans l'accord des jeunes. Durant la fouille (plus ou moins une heure), les jeunes sont restés inoccupés à l'extérieur. L'activité qui était prévue à 8 h avec notre groupe de 20 jeunes a donc été reportée jusqu'à la fin de la fouille. Vers 9 h, nous avons cherché un local (rien n'avait été prévu). Une fois le local trouvé, nous et les jeunes avons dû aménager (et déménager) le local. Nous avons commencé l'activité et peu à peu, les jeunes ont été très chambardeurs. Nous avons, à plusieurs reprises demandé le calme, mais toujours après nos remarques, le chambardeur revenait. Nous avons proposé aussi à plusieurs reprises le calme contre la poursuite de l'activité, le calme n'étant jamais revenu, nous avons stoppé l'activité. Ils sont restés à l'extérieur pendant 1/4 h et puis l'heure qu'ils rentrent se coucher est arrivée et ils sont rentrés.

(Exemple extrait d'un rapport élaboré par un étudiant de troisième année d'une section éducateur spécialisé.)

Deux consignes ont été retenues afin d'enrichir encore la phase descriptive du processus :

- une relecture du texte en étant attentif au découpage en paragraphes et le choix d'un titre pour chacun d'eux ;
- une réécriture partielle consistant à passer du « nous » au « je ».

Voici le texte produit en fonction de ces consignes :

1° Le contexte

Lors d'une classe verte organisée avec 160 jeunes, j'ai appris par les professeurs qu'un vol s'était produit. Dès lors, le corps professoral décide d'organiser une fouille dans les chambres des jeunes, et ceci sans m'avoir demandé mon avis et sans l'avis des jeunes.

2° La fouille

Durant la fouille qui dura 1 heure environ, j'ai pu remarquer que les jeunes sont restés inoccupés à l'extérieur. En collaboration avec d'autres tiers, j'avais préparé une activité pour 20 jeunes qui a donc été reportée à 9 h à la place de 8 h.

3° L'aménagement de fortune

Vers 9 h, en compagnie des jeunes et des autres éducateurs, j'ai cherché un local que j'ai décidé d'aménager en commun accord avec les jeunes et les portenaires éducateurs.

4° Le début de la fin

Lorsque j'ai commencé à animer l'activité, j'ai remarqué qu'il y avait une certaine tension qui n'a cessé d'augmenter au fil de l'animation.

5° La capitulation ou la fin de la fin

Comme mes collègues éducateurs, j'ai demandé à plusieurs reprises que les jeunes respectent le cadre établi, à savoir le calme contre la poursuite de l'activité. Étant donné que le calme n'est jamais revenu, j'ai demandé l'accord des autres éducateurs pour clôturer l'animation, ce que j'ai donc fait. Et un quart d'heure après, les jeunes ont dû rentrer se coucher car l'heure d'aller se coucher était arrivée.

L'exercice de relecture et de réécriture proposé a permis de mettre l'accent sur l'importance du contexte et sur le rôle joué par les différents acteurs dans la situation évoquée. Lors des préparations d'activités, avant le stage, il importe de tenir compte de ces éléments contextuels et de s'interroger sur les différents rôles à attribuer à chaque intervenant, surtout si le travail est conçu en équipe éducative. La proposition de passage du « nous » au « je » a eu pour effet de forcer l'étudiant à se situer personnellement au sein de cette équipe. On observera à ce propos la façon dont il nomme, au fil du texte, les autres membres de l'équipe : « autres tiers » > « autres éducateurs » > « mes collègues éducateurs ». Enfin, le titre donné au troisième paragraphe (« L'aménagement de fortune ») indique bien une des capacités professionnelles essentielles : la capacité d'improvisation, de réaction efficace face aux imprévus. L'étudiant stagiaire perçoit très vite la nécessité et la difficulté de se situer dans cette double logique de la planification et de l'improvisation.

Texte 2

Durant ma période active de stage, j'ai eu différentes surprises... L'une d'elles fut que, tout d'un coup, une élève me demande si je connais Faudel. J'ai répondu : NON ! Alors subitement, cinq élèves se sont lancées et elles (c'était toutes des filles) ont commencé à chanter la chanson : « Dis-moi... comment faire... ! » Comme elles chantaient bien, j'ai attendu qu'elles finissent leur chanson. J'embrayai en disant : « J'espère que vous faites aussi bien vos exercices que vous ne chantez ! Elles m'ont répondu : « Cela dépend de vous ! » C'est alors que j'ai commencé mon cours et le calme était là.

(Exemple extrait d'un rapport d'un futur professeur de collège, en 1^{re} année de formation [option math-sciences]).

102

Voici le texte réécrit en adoptant le point de vue d'un élève de la classe.

Nous sommes des élèves de 4^e professionnelle coiffure B.

Le mercredi 1^{er} mars en quatrième heure, un stagiaire vient nous donner cours de Chimie. Il remplace M. Mathieu et nous expliquera la notion de valence.

Nous nous dirigeons vers la classe et ce stagiaire était bien là, à la place de M. Mathieu. Il était habillé tout à fait standard quoique fort inspiré de son maître de stage. Son regard était vif et nous irions même jusqu'à dire qu'il était séduisant. Quand il commença son cours, Sylvia, assise au premier banc, lui demanda s'il connaissait Faudel. Ce malheureux lui répondit que non et elle commença à chanter le refrain. Nous reprîmes la chanson toutes en chœur. Cette chanson étant très belle, nous l'apprécions beaucoup et ce fut un plaisir de faire connaître ce bijou à ce sympathique stagiaire. En effet, plutôt que de nous rappeler à l'ordre, il a pris cela avec le sourire et il embraya en disant : « J'espère que vous faites aussi bien vos exercices que vous ne chantez... ! »

On lui répondit en chœur : « Cela dépend de vous ! »

Le reste de la leçon fut agréable. Il renvoie au tableau pour que l'on comprenne bien et ça se passa dans le calme.

Cette réécriture nous a permis de proposer à l'ensemble des étudiants (nous avons reçu d'autres textes évoquant ce type d'incident) une sorte de grille de lecture susceptible de les aider à mieux comprendre ces situations et de les gérer de la façon la plus consciente possible. Ainsi, pour ce qui concerne un chahut ou un manque de respect par rapport au professeur-stagiaire, trois types de situations ont été identifiées :

1. Un désordre organisé *a priori* contre le stagiaire parce que c'est un stagiaire et que par principe ou en raison d'histoires anciennes les élèves veulent le mettre à l'épreuve. Le stagiaire est en quelque sorte soumis à un rituel. C'est son nouveau statut qui est en jeu et non sa personnalité.
2. Une réaction virulente de la classe ou d'un seul élève visant la personnalité du stagiaire : son physique, ses manières, son expression...
3. Un chahut ou une indifférence généralisée suite à un acte, une décision professionnelle ou une remarque malheureuse du stagiaire allant à l'encontre du groupe ou d'un individu.

Ces quelques distinctions – à affiner par la suite – permettent au moins de préparer les stagiaires à répondre plus adéquatement à ces situations difficiles et de les aider à en dédramatiser certaines.

Étape 6 : évaluation : faire identifier et rédiger une question professionnelle

Consigne : À l'issue de votre stage, et en tenant compte du travail réflexif réalisé jusqu'à présent, formulez une question que vous vous posez aujourd'hui en relation avec la pratique du métier d'enseignant. Cette question portera soit sur la psychopédagogie des apprentissages soit sur la didactique des disciplines. Vous accompagnerez cette interrogation d'un commentaire, inspiré par votre brève expérience de stagiaire, les acquis de la formation et vos souvenirs d'élèves.

103

Texte 1 : Les élèves... des adversaires ou des partenaires ?

Avant de partir en stage, j'avais écrit qu'un cours pouvait se comparer à un match de foot ou de rugby : les élèves dans une équipe et le « prof » dans l'autre. Pour moi être stagiaire, c'était devoir affronter seul une équipe adverse soudée et organisée. C'était se battre sur plusieurs fronts à la fois : la matière, le timing, la discipline, les élèves... La peur de l'inconnu, le stress, l'angoisse de ne pas être à la hauteur me tenaillaient. Je courrais un très grand risque : celui de perdre le match.

Mais dès les premières minutes de cours, je me suis aperçu que cette comparaison était tout à fait inadéquate : nous appartenons TOUS à la même équipe. Professeurs et élèves sont des porteurs. On doit se battre ensemble, se serrer les coudes. Le « prof », c'est le

« coach », celui qui motive, qui dynamise. Il doit apprendre à apprivoiser la matière, susciter la joie de l'apprentissage, faire rebondir – comme un ballon – les difficultés rencontrées. C'est aussi le soigneur de l'équipe et à ce titre il doit détecter rapidement les défaillances éventuelles afin de ne laisser personne sur le « banc de touche ». Chaque élève a sa personnalité, son potentiel, ses qualités et ses faiblesses, chacun devrait bénéficier de conseils personnalisés pour avancer.

L'enseignement, c'est un match. C'est un combat contre la paresse, la facilité et l'ignorance. C'est une lutte pour le progrès, pour une plus grande justice sociale et – au risque de paraître trop idéaliste – pour un monde meilleur.

Texte 2

Suite à mon stage et mon passé d'élève, j'ai une question qui me trotte dans la tête. La voici : « Est-il préférable de privilégier la connaissance de la matière ou l'acquisition de compétences ? ».

Dans mon passé d'élève, c'est plutôt le pâle matière qui était privilégié, au détriment des compétences. Actuellement, l'idée du développement des compétences s'installe peu à peu dans les mentalités. C'est certainement mieux, mais en fait la vraie question que je me pose, c'est jusqu'à quel point faut-il favoriser l'acquisition des compétences. Car si jadis, l'accent était trop porté sur la connaissance brute, ne risque-t-on pas d'aller vers l'excès contraire ? Avoir des compétences c'est une chose, mais les élèves doivent aussi avoir de la culture générale et des connaissances spécifiques.

Sachant très bien que chez eux, la plupart regardent la T.V. sans arrêt ou zonent dans les rues, ils apprennent donc très peu par eux-mêmes. Dans ce cas, il faut donc inculquer ces notions de base aux élèves à l'école.

En fait, où se trouve le juste milieu entre les compétences et la connaissance ?

104

Texte 3

La première question que je me pose après cette semaine de stage actif est la suivante : comment gérer une classe sans pour autant punir les élèves ? En effet, que doit-on faire après avoir utilisé « les techniques douces » : baisser le ton, s'arrêter de parler, demander le silence... ? N'y a-t-il pas d'autres moyens que les menaces, les punitions ou encore les contrôles sauvages ? Cette dernière méthode que j'ai dû utiliser m'a beaucoup déplu car je pense qu'il ne faut pas être trop sévère avec les élèves, il faut être au maximum à leur écoute.

La deuxième question que je me pose est : serai-je à la hauteur des attentes de mes futurs élèves ? En effet, pendant que je donnais mes leçons je me demandais tout le temps : est-ce qu'ils comprennent ce que je dis ? suis-je assez attentive à chaque élève ? ne vais-je pas trop vite ? Tout ceci est à mes yeux très important car l'attention que le professeur montre à l'égard de ses élèves – non seulement pendant, mais aussi avant et après les cours – reflète l'ambiance qui règne en classe.

Être sévère, à mon avis, ne sert à rien. Une banne complicité entre les élèves et le professeur permet un travail efficace.

Remarque préliminaire :

Nous n'avons pas procédé à une évaluation certificative de ces différents textes. En effet, ce dispositif expérimental n'entraîne pas dans la programmation officielle, ce qui nous libérerait de cette contrainte. De plus, une évaluation classique aurait dénaturé un tel processus d'accompagnement individualisé. Néanmoins, les notions théoriques recontextualisées dans le cadre des stages ont fait l'objet d'une évaluation dans le cours de psychopédagogie.

Au terme de ce dispositif, nous avons eu un entretien avec chaque étudiant afin d'évaluer le chemin parcouru et surtout de mettre l'accent sur ce qui va lui permettre d'enrichir encore sa grille de lecture. Nous avons balisé cet échange autour d'indicateurs susceptibles de montrer que l'étudiant s'engage – avec ses résistances, ses problèmes spécifiques et à son rythme – dans un processus de réflexivité. Nous envisageons avec lui :

1. Sa capacité à se passer des questions en vue de résoudre un problème.
2. Sa capacité à s'interroger sur ses attitudes et de les décoder.
3. Sa capacité à mobiliser les apports théoriques dans sa pratique.

Les dernières productions écrites des étudiants servent de base à ces rencontres. Les trois textes donnés à titre d'exemple montrent bien la diversité des cheminements de chacun et l'indispensable approfondissement de ce travail durant le reste de la formation. C'est dans cet esprit qu'il faut comprendre les indications données pour ces trois textes.

Commentaire du texte 1

Cet étudiant ne parvient pas à se décentrer de sa métaphore initiale (le football), mais il la nourrit – *a posteriori* – par un regard différent : la notion d'adversaire n'apparaît plus, le professeur devient à la fois un entraîneur et un soigneur et les élèves sont reconnus dans leurs différences. Dans son dernier paragraphe teinté de lyrisme, il s'implique lui-même en évoquant les valeurs et les finalités ultimes du métier d'enseignant : lutter pour un monde meilleur. Il y aurait déjà un fil à tirer concernant son projet personnel et professionnel.

Tout ceci peut paraître naïf mais cet étudiant témoigne probablement de cette manière de son engagement dans un « conflit socio-cognitif » indispensable à toute évolution.

Commentaire du texte 2

Les questions qui sont posées par cet étudiant sont celles que se posent beaucoup de praticiens de métier : quels savoirs enseigner, quel choix opérer en fonction du type

d'élèves et comment articuler les connaissances aux compétences ? (14) Un processus de réflexion semble s'installer chez lui avec en filigrane une posture plus distanciée voire critique.

Commentaire du texte 3

Ce troisième texte fait allusion à l'aspect un peu initiatique des stages (chahuts, peur de l'autre...) tout en renvoyant à des questions plus fondamentales telles que le rôle de la punition, le rapport à la Loi, l'attitude à avoir avec les élèves, la prise en compte de l'hétérogénéité ou encore une interrogation plus centrale sur sa propre capacité à exercer ce métier. Cette étudiante s'efforce de prendre le recul nécessaire pour résoudre des problèmes tout en doutant de l'efficacité de certains modèles ou de pratiques anciennes.

Au terme de ces quelques séances, les étudiants ont probablement trouvé ou construit des réponses plus ou moins pertinentes à des questions concrètes, ce qui devrait avoir pour effet d'améliorer leurs compétences méthodologiques pour un prochain stage. C'est bien entendu un objectif de formation qui, comme le rappelle Ph. Perrenoud (1994), doit *armer le regard*, donner des cadres conceptuels à propos des phénomènes centraux dans une classe, qu'ils soient individuels ou collectifs, cognitifs, affectifs ou relationnels.

Par contre, il reste un aspect plus difficilement évaluable à long terme : l'installation d'une posture réflexive chez l'étudiant pouvant déboucher sur une éventuelle transformation de ses pratiques ou au moins sur un souci d'auto-analyse incluant explicitation-explication-interprétation-communication. Mais là nous entrons sans doute dans des enjeux liés aussi en partie à la formation continuée.

106

QUESTIONS NON RÉSOLUES ET INTERROGATIONS NOUVELLES

Nous avons imaginé ce dispositif avec l'enthousiasme du formateur et les intuitions du chercheur. Si les réactions positives des étudiants nous encouragent à poursuivre dans cette voie, ce type de démarche passe aussi des questions et ouvre la porte à

14 - Le dernier ouvrage de Ph. Meirieu, *L'école et les parents, la grande explication*, éd. Plon, 2000, peut s'avérer être un outil intéressant pour de futurs enseignants car les spécialistes invités par Meirieu répondent dans un langage particulièrement accessible aux questions « les plus vives ». Dans le cas de cet étudiant, on lui conseillera la lecture du texte de C. Delanoy intitulé : « Rien ne vaut les bonnes vieilles méthodes ou comment échapper aux simplifications rapides », pp.109-116. L'auteur du texte 3 pourrait trouver des éléments de réponses à ses interrogations dans la contribution de B. Defrance : « Ils ne savent plus se tenir ! ou comment réapprendre à vivre ensemble », pp. 183-192.

d'autres interrogations. Nous évoquerons successivement deux problèmes en relation avec le sens général de la formation, et une question liée à l'évaluation.

Un dispositif – quel qu'il soit – interroge le modèle de formation mis en place par l'Institution. Mais ce modèle relève le plus souvent de l'implicite. C'est ce que pointe fort justement Ph. Perrenoud à propos de l'articulation théorie-pratique : « Les institutions de formation initiale ne savent pas toujours exactement *pourquoi* elles mettent en place tel ou tel dispositif d'alternance et quelle articulation théorie-pratique il est censé favoriser. Ou alors, elles perdent la mémoire et vivent dans la routine, en attendant une nouvelle réforme qui obligera à actualiser et à expliciter le modèle de formation. » (15) Le formateur ne peut pas toujours attendre ces clarifications, certes indispensables, pour se mettre au travail. Le flou relatif entourant le projet de formation peut aussi donner naissance à des initiatives innovantes qui seront peut-être valorisées par la suite... La multiplication de ces dispositifs et les nombreuses concertations entre les formateurs permettront de donner plus de sens à la formation. Notre dispositif résulte – en quelque sorte – de cette posture pragmatique que nous préférons adopter en l'absence de modèle explicite. Mais il n'en demeure pas moins qu'il est légitime de s'interroger sur l'impact de ce type de processus isolé dans la formation.

En relation avec ce qui précède, le dispositif présenté ici interroge aussi le rôle attribué aux stages et les lieux où ceux-ci peuvent être exploités. Nous avons déjà souligné l'importance de cette réflexion préliminaire de la part du formateur lors de l'étape numéro un. L'expérience montre que ces stages ont tout intérêt à être conçus dans un projet plus global de formation qui intègre la complexité du champ éducatif. Anne-Marie et Francis Imbert dénoncent à juste titre, nous semble-t-il, la logique de la juxtaposition de séquences théoriques et stages pratiques en écrivant : « La découpe des savoirs, à l'École Normale, réglée dans le cadre des « Unités de formation », a besoin d'un terrain à son tour divisé, atomisé, dé-totalisé et dé-dialectisé à partir duquel aucune histoire ne saurait advenir [...] L'essentiel est d'éviter l'avènement d'un projet praxiste qui révolutionnerait les savoirs et les pratiques, confiant à chacun des deux pôles le soin de mobiliser l'autre. » (16) Le lieu institutionnel réservé à l'analyse des pratiques révèle donc une certaine conception des stages et de la formation. Un dispositif comme le nôtre – même construit en interdisciplinarité – a fonctionné comme un îlot dans l'ensemble de la formation. Or pour se

15 - Ph. Perrenoud, «Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance», texte d'une intervention dans le cadre du colloque *Alternance et complexité en formation*, Bordeaux, mars 2000.

16 - *La problématique du terrain dans la formation initiale des instituteurs. Pratiques de formation*, Université de Paris VIII, 1984, p. 43.

confronter à toute la complexité du terrain, l'analyse de pratiques – indépendamment de la technique utilisée – ne devrait pas se nichier dans une case du cursus mais traverser l'ensemble du Projet de formation où les stages seraient pensés et organisés dans une véritable logique d'articulation théorie-pratique et non plus selon une logique de simple juxtaposition de moments différents et étanches.

La question de l'évaluation ne pose pas qu'un problème technique. Elle sous-entend qu'un certain nombre de clarifications aient été effectuées avec les étudiants : contrat de confiance, déontologie des formateurs, distinction entre le contenu et la formulation... Néanmoins – parce que nous sommes à la fois formateurs et évaluateurs – des ambiguïtés subsistent : peut-on évaluer l'itinéraire de quelqu'un et selon quels critères ? Les pratiques d'évaluation doivent-elles être toujours individuelles ou collectives ? Nous nous sommes contentés, à l'occasion de notre pratique, d'un entretien « classique » appuyé sur des productions écrites... sans avoir trouvé LA solution si tant est qu'elle existe. Mais le lot de tout praticien n'est-il pas de bricoler des réponses à ces contradictions inévitables ?

Quant aux interrogations nouvelles, elles portent sur l'investissement en temps que demande ce type de travail avec un grand nombre d'étudiants et sur la formation des formateurs. Pratiquement, ces questions portent sur la supervision des formateurs (respect de l'éthique, compétences...), leurs conditions de travail (la taille des groupes), leur propre formation et leur adhésion plus ou moins volontariste à cette nouvelle culture de formation.

Conclusion

La démarche générale que nous proposons et qui a été illustrée ici par quelques exemples précis ne peut se réaliser idéalement et porter pleinement ses fruits que dans un cadre institutionnel clarifié et dans une logique globale fondée sur une véritable articulation entre la théorie et la pratique (17). En nous situant résolument sur ce terrain en construction, nous avons essayé de montrer que l'écriture a un rôle à jouer, à condition de considérer véritablement celle-ci comme un « outil réflexif » et d'accompagner les étudiants dans leur redécouverte de cette fonction essentielle de l'écriture.

17 - Mais les lieux de formation rencontrant un projet de formation aussi explicite sont rares (voir, par exemple, le projet genevois initié par Ph. Perrenoud).

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- BAILLAUGUÉS S. et BREUSE E. (1993). – *La première classe*, Paris, ESF.
- BEILLEROT J. (1996). – « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 346, septembre 1996, pp. 12-13.
- BUCHETON D. (1995). – « Aider l'élève à devenir un « sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger », in *Recherches*, n° 23, pp. 107-116.
- CARLIER G., RENARD J.-P., PAQUAY L. (éds) (2000). – *La formation continue des enseignants, enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck.
- DELCAMBRE P. (1997). – *Écriture et communications de travail, pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- HAMELINE D. (1986). – *L'éducation, ses images, son propos*, Paris, ESF.
- HERIL A. et MÉGRIER D. (2000). – *Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes*, Paris, Retz.
- HOUSAYE J. (dir.) (1993). – *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- LEGAULT M. et PARE A. (1995). – « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles », in *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 1, 1995, pp.123-164.
- MEIRIEU Ph. (1995). – *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Ph. (2000). – *L'école et les parents. La grande explication*, Paris, Plon.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (dir.) (1998). – *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck (2^e éd.).
- PAQUAY L. (1998). – « L'autoévaluation au cœur de la formation initiale d'enseignants professionnels ? Espoir, écueils, perspectives », in *Actes du 2^e Colloque international Recherche(s) et formation des enseignants*, Publication de l'IUFM de Grenoble, mars 1999.
- PERRENOUD Ph. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD Ph. (1996 a). – *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. (1996b). – « L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ? », in *Actes de l'Université d'été « L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites »*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- PERRENOUD Ph. (2000). – « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », texte d'une intervention dans le cadre du colloque « *Alternance et complexité en formation* », Bordeaux, 16-18 mars 2000.

ROUZEL J. (2000). – *La pratique des écrits professionnels en l'éducation spécialisée*, Paris, Dunod.

SCHÖN D. (1994). – *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

TOCHON F.-V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

WHEELER A.E. (1992). – « La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude », in P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (éds), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (2 tomes), Montréal, Les Éditions Logiques.

CADRE GENERAL DU DISPOSITIF (18)

ÉTAPE	TYPES D'ACTIVITÉS	MODALITÉS	PROLONGEMENTS RÉALISÉS OU POSSIBLES
1	<ul style="list-style-type: none"> • Pour le formateur : réflexions préalables sur les finalités, les fondements de la démarche et le rôle des stoges • Échange avec les étudiants sur les enjeux du travail à entreprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion ouverte avec les étudiants (1 h) • Présentation des quelques rapports antérieurs et exploitations possibles (1 h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Explication souhaitable du modèle de formation propre à l'Institution, rôle des stoges, négociation sur le produit fini à réaliser • Préciser l'intérêt de conserver les documents écrits pour les relire (Portfolio)
2	<ul style="list-style-type: none"> • Interroger les représentations et les pratiques d'écriture auprès des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse à une enquête et commentaires des réponses (2 h) • À conserver dans le portfolio 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de divers types de textes réflexifs (Cahiers Pédagogiques, éditorial de revues...)
3	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginer ses « premiers pas » dans l'enseignement (quelques jours avant le 1^{er} stoge) 	<ul style="list-style-type: none"> • Filer une métaphore d'environ 15 lignes • Exploitation orale (2 à 4 h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Arrêt sur l'effet cathartique (le stoge comme épreuve initiatique...) • Détermination de plusieurs objets d'enseignements théoriques (modèles d'apprentissage triangle pédagogique, contrôle du stress, discipline...) • Présentation du modèle général de Wheeler
STAGE			
4	<ul style="list-style-type: none"> • Produire un texte descriptif d'une situation de stoge 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire ou brouillon le récit de 2 situations imprévues ou inhabituelles (à domicile) • Exploitation orale (2 h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture des textes apportés avec un commentaire collectif global sur les constantes de ces récits (thématiques, ton...) • Préparation du travail individuel de réécriture : sens et intérêt des consignes (pourquoi réécrire ? pourquoi « aller plus loin ? »)
5	<ul style="list-style-type: none"> • Enrichir sa compréhension d'une situation par un travail de réécriture 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment réécrire : consignes variées (changement de point de vue, réorganisation du texte, mots balisés...) (2 h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer l'évolution dans la compréhension • Interaction théorie-pratique dans les cours plus spécialisés
6	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier une question « professionnelle » et préparer un entretien d'évaluation de la démarche 	<ul style="list-style-type: none"> • Relire ce qui a été écrit jusqu'ici et formuler la question assortie d'un commentaire explicatif • Relecture des notes théoriques (2 h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture de pistes pour le Projet personnel et professionnel de l'étudiant, idées pour un travail de fin d'études... • Réponses à construire avec les apports théoriques tout ou long de la formation • Dialogue avec le formateur

18 - Il s'agit d'un cadre type pour une session d'environ 12 heures située en amont et en aval des stoges de 1^{re} année de formation de futurs professeurs de Collège.