

**Accompagner le développement du regard réflexif chez de futures institutrices  
préscolaires par la prise en compte de la diversité de leurs parcours, une compétence du  
formateur d'enseignants**

**Colloque N° : 2**

**La recherche en éducation, la mondialisation et les dimensions sociales**

Van der Linden Sylvie

ULg – Université de Liège (Belgique)

*5, Boulevard du Rectorat (B32) – 4000 Liège/Belgique, tél-04/366.46.62, fax- 04/366.46.69,  
sylvie.vanderlinden@ulg.ac.be*

---

**1. Introduction**

En début de formation professionnalisante, l'image du métier visé est lacunaire voire erronée. Elle offre dès lors peu de références adéquates aux étudiants pour porter un regard réflexif sur leur fonctionnement lors des premières expériences professionnalisantes ou pour juger leur investissement dans l'apprentissage du métier. Se pose alors au formateur la question du crédit à accorder à l'autosatisfaction générale affirmée par les étudiants concernant la qualité de leur pratique et de leur investissement lors des activités à l'institut de formation et sur le terrain.

Cette interrogation est au point de départ des présents dispositifs de formation dont l'objectif prioritaire est de développer chez de futurs instituteurs la compétence treize du décret réformant la Formation initiale des enseignants (décembre 2000) : « Porter un regard réflexif sur sa pratique ». Chaque parcours étant singulier, ces dispositifs –testés auprès d'un groupe de futures institutrices préscolaires de première année de formation– se caractérisent par la prise en compte de cette diversité.

Ces dispositifs permettent également le développement chez leur professeur de pédagogie – chargé des analyses réflexives– de la compétence du décret définissant le certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (juillet 2002) : « Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours ». L'analyse du développement de celle-ci clôturera cette communication.

## **2. Autoréflexions suite à des activités sur le terrain**

L'hypothèse –pouvant expliquer l'image lacunaire du métier visé que se font les futures enseignantes– sur laquelle se centre ce dispositif est : *les buts poursuivis par les maîtres de stages dans l'exercice de leur métier ne sont pas systématiquement identiques aux buts prioritaires du métier.*

Avant le stage de fin d'année durant une semaine, les étudiants vont cinq journées dans leur classe de stage. Lors de deux journées, ils ont chaque fois testé une activité développée à la Haute Ecole. Lors de chacune de ces deux journées, un canevas différent d'autoréflexion a été proposé. Le premier se centrait sur *les différences entre le scénario prévu (la tâche prescrite dans les préparations écrites) et ce qui s'est effectivement passé (l'activité)* et le second sur *l'atteinte de l'objectif fixé et la participation du stagiaire à celle-ci.*

Au sein de la partie analyse des journaux de classe, tenus lors du stage de fin d'année, les autoréflexions se basent sur les feedbacks personnalisés reçus suite aux deux canevas testés et sur des feedbacks communs. Voici les commentaires communs liés à chacun des canevas :

### **2.1. Les différences entre le scénario prévu et ce qui s'est effectivement passé lorsque j'ai géré mon activité en tant que future institutrice**

#### **a) Questions**

- Je liste les différences entre le déroulement de l'activité prévu et ce qui s'est réellement passé.
- Pour chaque différence, je me pose deux questions :
  - *Quelle(s) est(sont) la(es) cause(s) ?* <sup>1</sup>
  - *Quelle(s) est(sont) la(es) conséquence(s) ?* <sup>2</sup>
- Pour chaque différence, je prends une (des) décision(s) précise(s) :
  - 1<sup>o</sup> cas de figure
    - *A refaire, afin d'atteindre au mieux l'objectif, je garde la version « prévue » ou la version « changée » ?*
    - *Pourquoi ce choix ?*

---

<sup>1</sup> Il s'agit de se questionner sur l'origine de cette différence. Voici des questions (NON IMPOSEES) pour vous guider dans votre réflexion : *Pourquoi ? Pourquoi ai-je eu/ont-ils eu ce comportement ? Quelle(s) est(sont) la(es) cause(s) de cet événement ? etc. ...*

<sup>2</sup> Voici des questions (NON IMPOSEES) pour vous guider dans votre réflexion : *Quel(s) effet(s) sur les élèves, sur leur investissement dans l'activité, sur leur attention, sur le sens qu'ils donnent à ce qu'ils font en classe, sur la discipline, sur le timing, sur l'organisation de l'activité, sur l'organisation de l'espace, etc. ...*

2<sup>e</sup> cas de figure

→ *A refaire, je change mon objectif et je garde la version « changée ».*

→ *Pourquoi ce choix ?*

- Pour chaque décision effectivement testée, j'explique pourquoi elle est adéquate ou pourquoi elle ne l'est pas. Si elle ne l'est pas, je la modifie à nouveau pour éventuellement la retester.

La(les) décision(s) est(sont) rédigée(s) de manière précise afin de permettre à l'étudiant de la(les) tester. Les décisions sont testées au plus vite afin que le futur instit puisse juger de la pertinence de la(des) décision(s). **Au sein du même stage, le futur instit teste au moins une à deux décision(s) et juge ensuite le fait qu'elle(s) soi(en)t adéquate(s) ou pas.**

**b) Recommandations :** Chacun choisit sa mise en forme concernant les réflexions liées aux questions (un texte continu ou des petits textes répondant à chaque question) toutefois la **référence aux questions est toujours présente.**

Exemple : *Nous voulions plus de créativité, d'imagination dans la réalisation des marionnettes (causes) alors nous leur avons permis de prendre le matériel qu'ils souhaitent (différence avec prépa). Grâce à cela, nous avons eu de superbes créations (conséquences). Je garderais ce changement car les enfants ont fait preuve de beaucoup de créativité et d'autonomie (décision) car cette organisation permettait à chacun de choisir le matériel qu'il jugeait nécessaire pour réaliser la marionnette qu'il avait en tête.*

### **C) Conseils**

- Veillez à être précis.
- Veillez à éviter les « étiquettes »/les « expressions » en décrivant plutôt ce que vous voulez dire afin qu'une autre personne puisse comprendre ce que signifient les mots utilisés (exemples d' « étiquettes »/ « expressions » : 'quelques enfants plus éveillés', 'sans oublier qu'ils restent des enfants', 'les enfants se sentaient bien', 'la présentation prévue n'était pas plausible pour les enfants, elle ne tenait pas la route', 'les enfants avec plus de difficultés', 'les enfants avec plus de facilité').
- Veillez à structurer clairement vos réflexions selon TOUTES les questions.
- Veillez à lier clairement les décisions avec les points sur lesquels vous avez réfléchi.

## 2.2. Atteinte de l'objectif opérationnel fixé et participation du stagiaire à celle-ci

### **a) Questions**

- Recopier l'objectif visé.
- Décrire les comportements observables des élèves (en cohérence avec l'objectif opérationnel visé) permettant d'avancer de manière précise en quoi l'objectif est plus ou moins atteint.
- Décrire ce que j'ai fait, en tant que stagiaire, pour favoriser l'atteinte de cet objectif. Ensuite, dire en quoi ces actes posés personnellement étaient plus ou moins pertinents en vue de l'atteinte de l'objectif visé.
- 'Viser cet objectif avec ces élèves à ce moment-ci de leurs années en préscolaire' a-t-il permis de contribuer à leur développement ?
  - *Si non : Pourquoi ? Quel objectif aurait davantage permis de contribuer à leur développement ? Quelles seraient les attitudes incontournables du futur instit pour favoriser l'atteinte de ce nouvel objectif auprès de chaque élève ?*
  - *Si oui : Pourquoi ? Quelles sont les attitudes incontournables du futur instit pour favoriser cela auprès de chaque élève ?*

Les comportements incontournables sont (re)testés au plus vite afin que le futur instit puisse (à nouveau) juger du caractère incontournable de ceux-ci.
- Pour chaque attitude incontournable testée, j'explique pourquoi elle est adéquate ou pourquoi elle ne l'est pas. Si elle ne l'est pas, je la modifie à nouveau pour éventuellement la retester.

### **b) Conseils**

- Veillez à être précis.
- Les comportements d'enfants permettant d'avancer si l'objectif est +/- atteint sont ceux liés à l'objectif. En effet, bien que l'enthousiasme face à une activité peut favoriser l'atteinte de l'objectif visé, la description de l'enthousiasme associée à aucune autre information sur les comportements des élèves (exemples : *'ils ont bien aimé l'activité'*, *'pour moi, cette activité s'est bien déroulée car les enfants souriaient, étaient motivés pour deviner l'objet, voulaient venir essayer, ...'*) ne permet pas de se positionner quant à l'atteinte de l'objectif.
- Pour que le futur instit puisse se positionner concernant l'atteinte d'un objectif, celui-ci doit être rédigé de manière précise.

### **3. Autoréflexions suite à des activités à l'institut de formation**

Les hypothèses –pouvant expliquer l'image lacunaire du métier visé que se font les futures enseignantes– sur lesquelles se centre ce dispositif sont : *le métier d'instituteur préscolaire est loin dans les propres souvenirs des étudiantes et ce métier semble dévalorisé, l'image véhiculée ne correspond pas toujours aux buts prioritaires du métier.*

Les questions d'autoréflexion dont il est ici question se basent sur l'hypothèse suivante : Si l'étudiant sait répondre à des questions l'invitant à décrire les enjeux d'apprentissage de l'atelier pratique, c'est qu'il s'est investi pour les comprendre et les saisir. Voici les questions amorçant ces autoréflexions. Les réponses donnent lieu à des feedbacks personnalisés :

1. *Selon moi, l'objectif de l'atelier fixé par le(s) prof(s) pour nous futurs enseignants était...*
2. *Par rapport à cet objectif, je maîtrise...*
3. *Par rapport à cet objectif, je ne maîtrise pas encore...*
4. *En quoi le contenu de cet atelier est utile pour moi, futur enseignant ?*
5. *Comment exploiter ce contenu dans une école/classe préscolaire ?*

Ce type de réflexion devrait permettre, au fil des activités, de réellement prendre conscience des savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser dans l'exercice du métier visé. L'atteinte de cet objectif est mesuré dans le cadre de la partie analyse des journaux de classe tenus par les futures enseignantes lors de leur stage de fin d'année. Il s'agira d'identifier si les étudiantes se sont davantage autorégulées en référence aux savoirs, savoir-faire et savoir-être du métier.

### **4. Exploitation d'interviews centrées sur le métier**

Les hypothèses –pouvant expliquer l'image lacunaire du métier visé que se font les futures enseignantes– sur lesquelles se centre ce dispositif sont : *ce métier semble dévalorisé, l'image véhiculée ne correspond pas toujours aux buts prioritaires du métier ; les buts poursuivis par les maîtres de stages dans l'exercice de leur métier ne sont pas systématiquement identiques aux buts prioritaires du métier et les contacts avec l'école préscolaire sont peu nombreux en début de formation.*

Ce dispositif, centré sur des interviews liées au métier visé, permettrait des appréciations multiples de diverses représentations du métier. Ce qui pourrait éviter le danger de la reproduction d'un seul modèle jugé supérieur et celui du « bricolage », c'est-à-dire de

favoriser l'exploitation de ressources, acquises en dehors de la formation, plus ou moins adéquates en regard de l'exercice du métier visé.

Concrètement, chaque étudiante a mené cinq interviews anonymes. Ces entretiens, amorcés par des questions construites par les étudiantes, ont été dirigés auprès de personnes non-enseignantes. Ensuite, le professeur a récolté, à partir d'extraits des interviews des *récits exemplaires de pratiques enseignantes* (Desgagné, 2005) auprès de trois institutrices préscolaires en place. Finalement, à l'institut de formation, des débats, à partir des récits récoltés, ont été menés.

Selon la typologie des *récits exemplaires de pratiques enseignantes* de Desgagné (2005), les récits ici récoltés sont des *récits d'affirmation* car suite à chaque extrait d'interview soumis, l'institutrice racontait des événements de sa vie professionnelle mettant en valeur une ou plusieurs mission(s) qu'elle s'est donnée au fil des années et qui lui *permet de se réaliser pleinement en tant qu'enseignante* (Desgagné, 2005, p. 90).

Puisque la récolte de ce genre de récit renvoie l'enseignant à sa pratique et à y puiser des *événements considérés comme significatifs*, ils pourront *inspirer ceux et celles qui veulent en connaître les enjeux véritables, sans fard ni masque* (Desgagné, 2005, p. 3). En ce sens cette méthodologie semble adaptée pour permettre des appréciations multiples de diverses représentations du métier

Les autoréflexions menées dans la partie analyse des journaux de classe tenus par les futures enseignantes lors de leur stage de fin d'année, montreront en quoi les étudiantes se sont davantage autorégulées en référence à une image plus nuancée du métier par rapport aux premières réflexions du début d'année scolaire.

### **5. La partie analyse des journaux de classe**

La partie analyse d'un journal de classe d'enseignant reprend les réflexions sur certains comportements d'élèves en regard de son propre fonctionnement en tant qu'enseignant et ce par rapport aux compétences visées, aux comportements attendus. Pour ce faire, le propriétaire du journal de classe choisit les faits sur lesquels il juge important de réfléchir, chaque événement n'est pas systématiquement passé à la loupe. Les moments choisis sont ceux qui ont particulièrement retenu l'attention du futur enseignant (que ce soit positivement et/ou négativement).

La présentation orale abordera les contenus des journaux de classe –témoignant de l’impact des présents dispositifs– récoltés mi-mai.

Le premier critère –**les différentes réflexions sont liées**– qui sera utilisé pour mesurer l’impact des dispositifs se réfère à l’hypothèse suivante : si le regard réflexif porté à sa propre pratique est considéré comme un processus en boucles de trois étapes, les réflexions seront liées. Voici le détail de ce processus :

Première boucle

- Je prends de l’information sur l’activité (*description des comportements des élèves et de ses propres comportements en tant qu’enseignant par rapport à un fait qui a particulièrement retenu l’attention*)
- J’en juge la qualité (*en quoi les comportements relevés permettent d’atteindre l’objectif visé ?*)
- Je me fixe des objectifs pour peaufiner/améliorer/changer pour la suite (*pour maximiser l’atteinte de l’objectif visé, quels comportements vais-je garder et quels comportements vais-je plutôt adopter ?*)

Deuxième boucle

- Je prends de l’information concernant les objectifs fixés et testés.
- J’en juge la qualité.
- Je conclus concernant la pertinence des objectifs fixés.

Troisième boucle

... etc. ...

Ce processus de boucles se base sur les mêmes principes que l’approche biographique qui s’ambitionne de faire travailler chaque sujet en formation sur ses dynamiques de transformations personnelles et professionnelles et ce dans la variété des contextes scolaires (Leselbaum, 2000). De plus, *l’écriture de leur biographie est un élément essentiel parce qu’elle constitue une clarification de ce que l’étudiant a choisi d’engager de lui-même dans l’évolution de ses intérêts et de ses connaissances. Elle le fait accéder à une construction de ses expériences significatives dans son passé et qui préparent son futur* (p. 248, Leselbaum, 2000).

Le deuxième critère –**les différentes réflexions sont nuancées et fouillées**– se réfère à l’hypothèse suivante : les rencontres avec les différentes facettes du métier, enrichira le cadre par rapport auquel les futures institutrices vont porter un regard réflexif sur leur pratique de

stage. Ces rencontres renvoient aux questions permettant de rendre explicites les enjeux d'apprentissages –liés aux savoirs, savoir-faire et savoir-être du métier visé– des ateliers pratiques à l'institut de formation. Elles renvoient également aux appréciations multiples de diverses représentations du métier visé rendues possibles via l'exploitation des interviews centrées sur celui-ci.

## **6. Conclusion provisoire**

Sous réserve des impacts au sein des journaux de classe, les feedbacks personnalisés semblent efficaces pour promouvoir la réussite des étudiants. Cependant, ne serait-il pas intéressant de coupler la préoccupation du développement de l'autonomie à celle de prendre en compte la diversité des parcours ? En effet, sans ajouter cette visée d'autonomie, le risque existe de rendre les étudiants dépendants des feedbacks personnalisés du prof au point de ne pas s'investir dans les premières (auto)réflexions. Voilà pourquoi les impacts de ces dispositifs au sein des journaux de classe seront analysés en regard de l'interrogation suivante : comment rendre les étudiants davantage autonomes concernant la qualité de leurs autoréflexions et plus largement de leurs productions ?

## **7. Bibliographie**

Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Belgique : de boeck.

Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (Ministère de la Communauté Française de Belgique, 2000).

Décret définissant le certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (Ministère de la Communauté Française de Belgique, juillet 2002).

Desagné, S. (2005). Récits exemplaires de pratique enseignante : Analyse typologique. Canada : Presses de l'Université du Québec.

Leselbaum (2000) in Gohier, C. et Alin, Ch. (Eds.) (2003), Enseignant-Formateur: La construction de l'identité professionnelle. Paris : L'Harmattan.



