

Sabine Vanhulle*, Mélanie Deum*
Cathérine Mattar*, Anne Schillings**

Des pratiques réflexives en formation initiale, pour une intégration optimale de la théorie et de la pratique

* Service Didactiques des disciplines et intervention éducative, FAPSE, Université de Liège
** Haute École ISELL, Département pédagogique (Saint-Roch-Theux)

Assortie à des dispositifs d'interactions entre pairs et à la construction d'un portfolio progressif d'apprentissage, l'écriture réflexive peut contribuer à la professionnalisation des futurs enseignants : en élaborant des discours où ils se positionnent en « je », ceux-ci s'emparent de théories pour les relier à leurs pratiques, travailler sur leurs représentations et transformer leurs affects et expériences en paroles inventives. Les outils présentés ici ont été construits dans le cadre de la formation initiale des futurs instituteurs et des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur¹.

Les futurs enseignants peuvent être outillés dès leur formation initiale pour développer des attitudes réflexives sur leur métier, sur les savoirs qu'ils enseignent, sur les méthodes favorables à la réussite et au développement des élèves, sur les missions assignées à l'enseignement et sur leurs possibilités d'intervention dans le système éducatif. Ces attitudes réflexives se déploient notamment dans la quête constante d'une intégration optimale de la théorie et de la pratique. Tout en s'appuyant sur des connaissances et concepts issus des recherches en éducation, proposées de l'extérieur par les formateurs et par le truchement de textes scientifiques, cette intégration se fonde en même temps sur la subjectivité de chaque étudiant, considéré comme un sujet apte à transformer ses intuitions, ses modèles, ses représentations, ses expériences empiriques et ses affects « en paroles inventives » (Hansotte, 2002) et à en faire des objets de réflexion à partager avec autrui. C'est un trait d'union qui se crée ainsi, inlassablement, entre la théorie et la pratique.

D'une part, des discussions, tant sur des textes de la recherche en éducation que sur des expériences de pratique, stimulent à la fois l'expression authentique, la prise de distance, l'analyse critique et créative et la co-construction de savoirs professionnels. D'autre part, des écrits réflexifs individuels jalonnent le parcours de formation, où chacun s'approprie et retraduit ces savoirs dans un discours en « je ». Tout au long de la formation, chaque étudiant insère ces écrits dans un portfolio d'apprentissage progressif personnel. L'évaluation du développement réflexif, avant tout formative et dialogique, s'appuie sur ce portfolio.

¹ En formation initiale d'instituteurs : recherches collaboratives avec Anne Schillings, maître-assistante en français et didactique du français à la Haute école pédagogique Saint-Roch (ISELL), de 1996 à 2002, dans le cadre de la formation en didactique du français (en particulier, pour la lecture-écriture). Anne Schillings poursuit ces travaux, y compris dans une perspective interdisciplinaire avec ses collègues de la Haute école. En formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (Université de Liège), dans le cadre du cours de didactique générale de Sabine Vanhulle (pour les Facultés de Sciences, Sciences appliquées, Médecine, Médecine vétérinaire, Education physique, kinésithérapie et santé, Sciences sociales, gestion et sciences économiques), avec la collaboration de Mélanie Deum et Cathérine Mattar, assistantes, et en partenariat avec Jacqueline Beckers et son équipe (cours de didactique générale pour les Facultés de Psychologie et sciences de l'éducation et de Philosophie et lettres).

1. Pour l'amour d'un trait d'union

On le sait, il ne suffit pas de transmettre aux (futurs) enseignants des théories pour qu'ils puissent les appliquer, comme par magie, sur le terrain. Du reste, aucune théorie, en sciences de l'éducation, ne peut avoir valeur de vérité ou de certitude absolue. Et même si certaines connaissances acquises scientifiquement peuvent éclairer, notamment, les phénomènes de l'apprentissage humain, elles ne débouchent pas pour autant sur des pistes d'action évidentes ou valables en n'importe quel contexte. Les théories et les connaissances issues de la recherche en éducation ne peuvent donner lieu à de pures prescriptions, à de purs contenus propositionnels, du type : *si telle condition... alors, il faut faire de telle manière*. Comme l'explique Huberman (1989), l'environnement que l'enseignant doit gérer est si complexe que cela exclut une application pure et simple des théories scientifiques à la pratique scolaire. Loin de toute forme d'applicationnisme, celles-ci ne peuvent servir qu'à interroger le réel, tel qu'il se manifeste dans diverses situations, et à s'en distancier pour l'analyser grâce à des modèles – momentanément – valides d'intelligibilité, avant d'inventer des actions pertinentes, toujours susceptibles de réajustements.

A l'autre pôle, suffit-il de bien formaliser les savoirs issus de la pratique pour « aller vers » les théories ? Nul lien strictement linéaire n'existe davantage dans ce sens. Certaines pratiques correspondent à des routines intériorisées, parfois non conscientisées, ou que, le cas échéant, le praticien ne remettrait peut-être pas en question parce qu'elles le sécurisent. Il en est ainsi de toute une série de savoirs « de » la pratique : intuitifs, non conscients, implicites, plus ou moins pertinents-en-actes, non formalisés, ce ne sont pas nécessairement des savoirs « sur » la pratique, mais plutôt des « habitus » au sens de Perrenoud, qu'il peut être bien difficile de théoriser ou modéliser.

L'idée d'un double lien linéaire qui irait « de la théorie vers la pratique » et réciproquement, semble ainsi insuffisante. Si *une pratique ne prend toute sa signification que dès lors qu'elle est analysable avec des savoirs théoriques* (Develay, 1994, p. 119), à l'inverse, les savoirs théoriques prennent une réelle signification non pas s'ils débouchent sur des pratiques, mais s'ils peuvent donner naissance à des idées possibles pour/sur la pratique. En d'autres termes, la pratique peut, éventuellement, « actualiser » la théo-

rie, comme la théorie peut « potentialiser » la pratique (Violet, 1997). On se situe ainsi dans une logique d'allers et retours constants entre l'une et l'autre.

En termes de formation, cette logique elle-même doit pourtant être interrogée, sous peine de maintenir, malgré tout, un clivage entre deux entités qui ne feraient que s'éclairer mutuellement tout en conservant leur spécificité. En réalité, cette dialectique n'est pas si claire.

En début de formation, la théorie ne peut pas encore avoir « pris sens » pour l'étudiant ; et son immersion rapide dans la pratique, avec la forte concentration sur soi-même, sur ses capacités à faire face, sur son sentiment interne de compétence, rend difficile la distanciation nécessaire à l'explicitation de ses actions et décisions.

C'est que l'on forme d'entrée de jeu, ou presque, de futurs professionnels « de terrain », qui sont confrontés très tôt à des phénomènes, qu'il leur est impossible d'observer, codifier, catégoriser, formaliser, de l'extérieur, comme le feraient des anthropologues ou des entomologistes.

Au contraire, n'interprètent-ils pas d'emblée ces faits, avec des savoirs empiriques reliés notamment à leurs modèles scolaires antérieurs, avec des étonnements, avec des émotions ? Si la formation leur donne des outils et des théories pour prendre distance et analyser ces faits, n'est-ce pas en prenant, inévitablement, un ancrage dans leur subjectivité première ?

C'est l'expérience qui, progressivement, peut donner forme aux significations proposées par la théorie (Russell et al., 1988). Celle-ci correspond ainsi à une forme rationnelle d'explication aussitôt mêlée à des hypothèses, à des questions, à des nuances surgies du contact avec le réel. Prenons l'exemple de l'apprentissage initial de la lecture : certes, il importe de munir les futurs instituteurs de bases solides de connaissances pour qu'ils appréhendent les dimensions du code, les mécanismes de leur apprentissage, les stratégies d'entrée dans l'écrit des élèves, les processus du décodage et de la compréhension, etc. Cependant, l'observation des enfants dans les classes ne « montre » pas de manière immédiate pas ces mécanismes à l'œuvre ; elle permet seulement de les inférer, et de déboucher sur des hypothèses tenant compte notamment de multiples différences interindividuelles. Plusieurs théories, parfois contradictoires, peuvent alors être confron-

tées. Le but de la formation théorique n'est donc pas de cerner l'Enfant Lecteur, comme un sujet abstrait, épistémique, mais de produire des pistes explicatives sur la manière dont des enfants, en chair et en os, et différents par leur histoire, apprennent à lire, pour construire des modes d'enseignement adaptés à ces différences. Une nécessité pragmatique est immédiatement à l'œuvre.

La théorie, dès le point de départ, s'imprègne en formation d'enseignants d'une raison pratique. Il s'agit cependant d'éviter des dérives techno-instrumentales, qui consisteraient à fournir aux étudiants des modèles pédagogiques et didactiques comme des implications directement issues des recherches en éducation, qu'il ne resterait qu'à mettre en application. Dès lors, la formation doit se faire un espace orienté vers un pragmatisme éclairé et créatif.

Dans une telle perspective, l'étudiant lui-même, le plus précocement possible, est invité à endosser une posture de praticien-chercheur, au sens où il apprend à questionner les faits au-delà des apparences et à se mettre en position d'inventer des réponses à des phénomènes qu'il tente de problématiser.

A notre sens, la formation des enseignants, et les défis qu'elle soulève, se définit dans le trait d'union lui-même d'un syntagme insécable, « théorie-pratique ». C'est l'installation forte de ce trait d'union qui constitue l'enjeu d'une formation orientée vers le développement de « praticiens réflexifs » (Schön, 1994, 1996). Au lieu d'une simple complémentarité entre le regard théorique et le regard empirique, c'est, dès lors, un véritable travail d'intégration qu'il importe d'instituer.

Or, ce trait d'union, ou cette intégration, seul le futur enseignant, en tant que sujet à la fois connaissant et agissant, peut le construire *in fine*. Cela se réalise dans un discours à partir de l'expérience progressive. Alors, peu à peu, les savoirs de la pratique peuvent former un corps de connaissances autonomes, formalisés dans un discours constitué, présentant un caractère de prédictibilité et d'anticipation des phénomènes ultérieurs (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996, p. 285).

Telle est la perspective que nous développons.

1.1 Illustration

Etudiantes à l'agrégation en sciences économiques, Laure et Sarah² analysent dans un texte réflexif à deux voix une situation « frustrante » que l'une d'elle (Laure) a vécue en stage : certains élèves ont boycotté — assez grossièrement — une interrogation pourtant planifiée et préparée depuis la semaine précédente. Après une description par Laure de cette situation (description qu'elle veut *la plus objective possible*, écrit-elle, tout en exprimant également *les effets négatifs de cette situation sur son sentiment de compétence*), Sarah propose d'analyser l'opposition des élèves. Deux éléments l'interpellent : la grossièreté ; et le fait que le risque d'un zéro à l'interrogation (les opposants ayant remis une feuille blanche) n'ait pas eu de prise sur eux.

Par rapport à ce second point, voici notamment ce qu'elle fait remarquer : *J'essaie d'interpréter sans prétention cet état de fait que la réussite n'est pas une fin en soi pour eux et donc qu'ils n'ont aucune motivation. Selon Combs (1991), la motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève, son pouvoir et le support social. En approfondissant ma réflexion, je m'interroge sur le support social. Se pourrait-il que l'absence ou la quasi-inexistence d'attention de l'entourage sclérose leur motivation ?* (Elle fait allusion au fait que, d'après la description de Laure, cette classe, à ce cours, n'est soumise à aucun contrat pédagogique clair, la professeur titulaire ayant d'ailleurs, en la circonstance, décidé que l'événement n'avait pas grande importance). (...) *La dynamique de la co-construction de la motivation démontre l'importance des buts et projets de l'élève (...).*

Parmi les théories de la motivation étudiées au cours, Sarah extrait ce qui correspond selon elle le plus adéquatement à la situation : en particulier, la dimension sociale de la motivation, le rôle de l'école à cet égard, l'importance d'aménager des horizons d'attente sur l'apprentissage à

² Tous les prénoms de cet article sont des pseudonymes. Signalons au passage que ces deux étudiantes suivent les cours de l'agrégation, tout en travaillant déjà à temps plein dans une école secondaire, ce qui est le cas de nombreux étudiants. Leur expérience est donc déjà celle d'enseignants en début d'insertion professionnelle, et on travaille ici dans une sorte de *continuum* entre la formation initiale et la formation continue. Peut-être que dans un tel cas, l'expérience, précisément, commence à donner davantage sens à des théories.

travers un « contrat pédagogique ». Il y a là un travail d'intégration entre la théorie et la pratique.

Des éléments issus des connaissances des sciences de l'éducation s'incorporent dans son propre discours : elle fait d'abord allusion aux travaux de Combs et d'autres spécialistes du champ ; puis la réflexion se fait de plus en plus personnelle tout en s'étayant en arrière-fond sur les théories de la construction sociale de la motivation, qui l'amènent à poser une question fondamentale : *Il est important de voir quelle finalité l'enseignant, les élèves, donnent à la tâche et donc de déterminer, dans ce cas précis, qu'est-ce que l'évaluation ? Faut-il donner l'image réductrice d'une attribution de points reflétant les « bons et les mauvais » élèves, la réussite ou l'échec...* Vient alors une prise de position personnelle : *je pense qu'il faudrait davantage avoir recours à l'évaluation formative afin de leur faire percevoir que c'est la progression des compétences qui est primordiale plutôt que la mémorisation d'un savoir à un moment donné (...).* Là, elle revient aux théories : *Nous nous raccrochons ici aux déterminants du modèle de Viau et à la notion de la valeur de la tâche.* Plus loin, Sarah entre dans une réflexion issue, cette fois, de son expérience directe : *J'ai cette année la charge d'une classe considérée comme très difficile par l'ensemble des professeurs. Les cours de l'agrégation me poussant à une réflexion sur la gestion de ce type de classe, j'ai suggéré aux élèves après quelques cours où manifestement nos rapports se détérioraient de faire le point pendant un quart d'heure sur ce qu'ils me reprochaient et ensuite de leur faire part de ma propre perception. Je les ai vivement encouragés en leur promettant qu'il n'y aurait pas de reprécisions. A mon grand étonnement, ils n'ont pas hésité à s'exprimer. Il s'est avéré, entre autres, que la méthode déductive que je leur proposais leur posait beaucoup de difficultés d'adaptation et qu'ils préféraient une méthode inductive. Je me suis alors davantage orientée vers ce type de pédagogie et ils ont été très étonnés mais ravis que je tienne compte de leur remarque. (...) Les écouter a autant d'importance – je pense – pour eux que d'accéder à leurs requêtes. Plus loin, elle conclut sur l'importance du relationnel qui se construit tout au long de l'année et qui interfère sur l'apprentissage.*

Ainsi, Sarah est en train de conceptualiser l'importance de l'« effet-maître » sur les performances des élèves. Elle opère ce que Richardson (1994) appelle des « inférences à partir de la pratique » - de ces inférences, dit cet auteur, que la recherche en éducation ne prend pas suffisamment en compte, alors que

ce sont probablement celles-là, davantage que celles que l'enseignant opère à partir par exemple de recherches évaluatives, qui ont le plus d'effet sur les changements de pratiques (in Vanhulle et Lenoir, 2004 – à paraître).

2. Des outils d'intégration

Il incombe au formateur d'enseignants de soutenir et outiller cette intégration, de « médiatiser » le rapport que le jeune enseignant élabore entre la théorie et la pratique, ou plutôt, la transformation des théories en idées pour/sur/à partir de la pratique que celui-ci tente d'opérer. L'analyse de pratiques se fait alors une démarche méthodique et instrumentée à des degrés divers (Perrenoud, 1994).

Notre travail de formatrices peut se définir selon un double mouvement d'élaboration de savoirs professionnels (Vanhulle, 2004 – à paraître) :

- un mouvement, intersubjectif, basé sur des échanges collectifs, où l'on prend des théories mais aussi des expériences personnelles (d'anciens élèves du primaire et du secondaire, de stagiaires, d'enseignants en début de carrière), comme objets de réflexion et d'analyse critique et distanciée. Parce que ces théories et ces expériences ne sont pas des objets « purs » ou des faits « positivement observables », mais qu'ils sont passés par le prisme des différentes subjectivités, nous définissons de tels échanges comme un « processus intersubjectif d'objectivation » ;
- un mouvement d'appropriation (critique, créative, engagée, conceptualisante...) des idées construites collectivement. Et là, parce que l'appropriation réside dans la traduction par chacun de ces idées en fonction de sa propre architecture mentale, de sa propre encyclopédie, nous la définissons comme un « processus de subjectivation » des savoirs professionnels. La subjectivation, c'est le processus à travers lequel le sujet laisse entrer le social en lui (Dominicé, 2001), se fait acteur, élabore son discours dans l'espace public.

Notre perspective emprunte aux thèses de Vygotski (1929-1934/1997) : le « processus intersubjectif d'objectivation » des savoirs théoriques et issus de la pratique correspond à une phase sociale d'apprentissage. Le « processus de subjectivation », de transformation en propre des savoirs co-

construits, correspond à une phase post-sociale, d'intériorisation et de traduction personnelle, dans un discours en « je », de références partagées préalablement. Ce travail d'intériorisation passe par des « expériences cruciales », par des tensions internes à partir desquelles les savoirs socialement forgés peuvent devenir signifiants (Vanhulle, 2002a,b ; Vanhulle et Schillings, 2004 - à paraître). Par exemple, l'incident vécu par Laure, qui a provoqué une frustration et un sentiment d'incompétence, entraîne une réflexion sur la motivation et l'impact de l'enseignant sur les élèves à cet égard.

Le fait d'échanger puis d'écrire sur l'événement contribue à le formaliser dans une recherche explicative.

C'est encore là une implication, et non des moindres en termes de dispositifs de formation, des thèses de Vygotski : le langage peut fonctionner comme un outil médiateur puissant entre le ressenti et son dépassement dans une analyse formulée dans un texte cohérent ; l'expression de soi, narcissique, nécessaire au départ, fait place à une parole plus distanciée et généralisatrice.

Après ce détour par les théories qui sous-tendent notre propre pratique de formatrices, revenons à nos dispositifs. Nous repartirons de notre exemple : le texte de Laure et Sarah prend sa source dans toute une série de séances consacrées à la co-construction de savoirs professionnels.

2.1 Des échanges pour construire des référentiels théorico-pratiques

Avant que ce texte réflexif ait été demandé, parmi d'autres, les étudiants ont été invités lors d'un séminaire organisé à la veille du premier stage, à écrire les préoccupations qui leur venaient spontanément à l'esprit. Ils ont ensuite discuté de ces préoccupations en petits groupes. Cela permettait de prendre des appréhensions intellectuelles (*aurai-je une maîtrise suffisante de la matière ?*), techniques (*serai-je capable de préparer le matériel le plus adéquat ?*) ou affectives (*quelle image de moi vais-je donner aux élèves ? Saurai-je me faire respecter, les intéresser ?*), pour « objets » de réflexion, d'en jauger la convergence et de prendre la mesure de préoccupations bien « naturelles » pour des enseignants novices. Cela permettait aussi de mettre des mots, issus des éléments théoriques du cours, sur ces craintes : stress, sentiment d'efficacité, phase de survie, etc.

Nous (les formatrices) avons repris les textes spontanés et les avons rassemblés dans un document synthétique, intitulé « Nos préoccupations avant le stage », de la manière suivante : lors d'un autre séminaire antérieur, les étudiants avaient déjà réalisé, en classe-puzzle, un référentiel collectif sur les propositions de la recherche à propos de la gestion de classe³. Nous avons donc organisé la synthèse des préoccupations en trois grands volets reprenant la structure de ce travail antérieur :

- Volet 1 : gestion de la classe (hétérogénéité, différences interindividuelles, problèmes de discipline, etc.) ;
- Volet 2 : gestion de la matière ;
- Volet 3 : gestion de la progression des apprentissages (compétences, programme, transferts des apprentissages, etc.).

Ces trois volets eux-mêmes étaient divisés en trois catégories : phase pré-active (planification des leçons) ; phase interactive (intervention proprement dite) et phase post-active (évaluation de la leçon, ajustements pour la suite).

Le premier référentiel (gestion de classe), façonné à partir de textes de chercheurs en éducation, était ainsi réaménagé en fonction des questions que les étudiants se posaient avant le stage⁴.

Au retour du premier stage, les étudiants ont à nouveau été invités à enrichir encore le référentiel en échangeant en petits groupes sur les différentes manières dont chacun avait fait face aux problèmes qu'il avait anticipés, sur les difficultés qu'il n'avait pas anticipées, et sur ses nouvelles préoccupations.

³ Les étudiants inscrits à l'agrégation sont répartis lors de nos séminaires en 6 groupes hétérogènes (sections mélangées) de 20 à 25 participants. Chaque groupe a construit son référentiel sur la gestion de la classe, selon une structure en trois sous-groupes responsables chacun d'un des trois volets, et répartis là encore en duos ou trios responsables d'une des trois catégories (phase pré, inter, et postactive). Le principal document théorique de départ utilisé, outre nos syllabus et notes de cours (Beckers, 2002 ; Vanhulle, 2004), est un ouvrage de Gauthier, Desbiens et Martineau (2003). Tel est le principe de la classe-puzzle : une mise en réseau de connaissances que chaque trio ou duo, puis petit groupe, apporte aux pairs, dans une véritable interdépendance. Une fois les travaux des 6 groupes achevés, les formatrices ont alors construit un seul référentiel en reprenant tous les items des six groupes qui apportaient des idées spécifiques.

⁴ Questions parfois très élaborées pour les étudiants qui, en plus des stages obligatoires, sont déjà en exercice.

2.2 Des analyses conjointes de pratiques

Enfin, après le deuxième stage cette fois, nous avons procédé à des analyses conjointes de pratiques, en utilisant diverses méthodes. L'une de ces méthodes est dite « narrative » (De Peretti, Boniface et Legrand, 1998) :

- un étudiant présente à un petit groupe de pairs une situation de classe qu'il a vécue comme insatisfaisante ;
- après cette présentation et les questions éventuelles de clarification, chacun de ses pairs écrit sur trois papiers de couleurs différentes : 1. Les associations que je fais avec ta situation (métaphores, symboles, dessins). 2. A ta place, voici ce que j'aurais ressenti. 3. Dans une situation semblable, voici ce que j'aurais fait.
- Ces papiers sont affichés sur un support. Le narrateur les lit à voix haute et demande éventuellement des éclaircissements. Ensuite, il s'attache en particulier aux pistes de solutions proposées et une discussion a lieu sur leur faisabilité dans le contexte ou sur son sentiment propre de capacité à les réaliser. Des liens avec des éléments théoriques sont suggérés au fur et à mesure, tant par les formatrices que par les étudiants – ce qui laisse entrevoir des concepts parfois obscurs, des zones d'ombre.
- Nous reprenons ces problèmes théoriques dans de brefs exposés de cadrage lors des séminaires suivants.

D'autres méthodes, parfois plus systématiques, d'analyse et de résolution de problèmes (arbres de causes et effets, méthode dite des « 5 M » - causes liées au milieu, à la matière, à la main d'œuvre, aux méthodes et au matériel (De Peretti et al., *ibid.*) sont également utilisées, en fonction des types de situations présentées⁵.

Dans notre illustration, Laure et Sarah ont choisi la méthode narrative, en l'aménageant dans un rapport structuré de « pratique réflexive ». Une autre étudiante, Martine (éducation physique), a elle aussi écrit plus tard un texte sur la base de cette méthode : dans son cas, elle revient sur une situation

⁵ Globalement, la méthode narrative convient très bien pour les situations qui impliquent fortement des affects, des problèmes de type relationnel dans le face à face avec les élèves, tandis que les méthodes structurées d'analyse et de résolution de problèmes conviennent à des situations où, par exemple, des pistes d'analyse concernent également l'établissement et son fonctionnement. Elles peuvent utilement se compléter.

qu'elle avait déjà présentée à un groupe lors du séminaire d'analyse conjointe des pratiques. Elle narre d'abord cette séance : *La plupart des images qui me sont passées par la tête ou que les autres ont dessinées sont surtout des schémas représentant un monde différent entre le professeur et les élèves. Pour ma part, j'avais dessiné un petit professeur tout tremblant d'un côté de la feuille et des grands élèves tout forts de l'autre. Un des enseignants (NDLA : un condisciple) avait dessiné deux planètes où l'on reconnaissait tous les élèves sur l'une et sur l'autre le professeur. Un autre avait dessiné un mur géant séparant le professeur des élèves (...). Toutes ces associations à cette situation frustrante montraient bien que le contact entre les élèves et moi était interrompu. Le triangle pédagogique professeur-élèves-matières était rompu et l'enseignement de savoirs impossible à réaliser. Mais pourquoi en est-on arrivé à cela, qu'est-ce qui a pu provoquer une situation pareille ?*

Les quelques outils de réflexivité que nous venons d'esquisser tentent de stimuler le double mouvement d'objectivation / subjectivation : ensemble, à partir de leurs compréhensions de différentes théories et de leurs expériences empiriques, les étudiants font de ces savoirs et de ces moments de vie des « objets », analysables et réinterprétables. Puis, au fil de leurs textes individuels, ils réincorporent ces analyses, interprétations et pistes d'action, dans un discours en propre où ils s'autorisent (se font auteurs) à dire « je pense ». Dans le cas présent, la construction progressive des référentiels et l'analyse conjointe de pratiques débouchent sur l'invitation à produire un texte réflexif, qui peut porter sur « Mes préoccupations avant les stages et comment j'y ai fait face » ou sur l'analyse d'une situation insatisfaisante incorporant l'une des méthodes proposées.

2.3 Des feedbacks sociaux à l'appropriation individuelle

Tous les séminaires sont conçus selon cette articulation. Le groupe y fait office de « réflecteur » susceptible de renvoyer à chacun un regard sur ses comportements, sur ses théories implicites, sur ses résistances ou ses craintes, qu'il pourra traiter dans ses textes personnels. En voici encore quelques exemples, d'abord dans le cadre de l'agrégation, que nous compléterons ensuite par d'autres issus de nos travaux en formation d'instituteurs.

- En début de formation, séance d'échange sur les représentations à propos de l'école, de l'enseignant, des élèves ; classement spontané, par ordre d'importance, des compétences jugées essentielles pour enseigner (d'après Beckers, 2002). Textes réflexifs ultérieurs (après un stage de contact : observation d'une classe secondaire, d'un cours à l'autre) : « Comment mes représentations se sont confirmées ou modifiées après cette observation », et « Description/ interprétation d'un incident marquant survenu dans une classe ». Entre autres, ces textes individuels montrent que des représentations négatives a priori sur l'enseignement professionnel se sont considérablement modifiées au contact de ces classes.
- Un autre séminaire porte sur la fonction de la discipline que l'on a choisie d'enseigner par rapport à la question fondamentale du développement social, intellectuel, affectif, citoyen, etc., des élèves du secondaire⁶. En lien avec ce séminaire, un écrit peut être produit sur « La discipline que je veux enseigner/enseigne ; mon histoire d'élève dans ce domaine particulier du savoir, mon rapport personnel avec cette matière. Ce que j'en retire pour ma pratique future/actuelle ». Voici comment, par exemple, Julien (chimie) parle de son option en partant de ce que sa très ancienne passion des sciences lui inspire pour les enseigner : *J'ai toujours aimé les laboratoires de sciences comme l'aspect le plus intéressant, car permettant le développement de talents autres qu'intellectuels. Or, c'est justement ces autres talents qui font la spécificité du cours de sciences. Un scientifique (...) est aussi un manuel qui sait manier les outils lui servant à raisonner sur la Nature. Il vaut bien mieux une tête bien faite qu'une tête bien remplie.*
- Des séminaires sont également consacrés à des « microenseignements » Lors de ces séances, les étudiants s'essayaient à l'exposé

⁶ Nous avons là emprunté une idée de Léopold Paquay (UCL), qui consiste à engager les étudiants dans un jeu de rôle où ils doivent défendre la pertinence et l'importance de la discipline qu'ils enseignent dans le programme devant des inspecteurs, des parents, et les collègues. Les questions sur lesquelles ils doivent réagir sont : « Que manquerait-il aux jeunes s'ils n'apprenaient pas votre discipline ? Quelles compétences essentielles votre discipline contribue-t-elle à forger ? En quoi est-elle spécifique, et en quoi rejoint-elle d'autres disciplines, dans une perspective cette fois interdisciplinaire ? En quoi contribuez-vous au développement des jeunes en tant que citoyens ? »

magistral d'installation de connaissances, à l'exposé faisant appel au questionnement des élèves, et à l'enseignement basé sur les interactions entre élèves (d'après Beckers, 2002). Marc (mathématiques) revient sur cette expérience dans l'un de ses textes réflexifs, consacré à sa trajectoire et ses valeurs éducatives : *Une caractéristique que j'ignorais mais que le microenseignement a mis en exergue (...) serait ma monotonie de ton lors de mes exposés. Les condisciples me conseillaient donc de varier les intonations, le rythme, de manière à susciter l'intérêt de l'assistance plutôt que de l'endormir... J'espère y parvenir dans mes leçons de tous les jours (...)*

- En lien avec les exposés (cours ex cathedra) et recherches théoriques effectuées d'un séminaire à l'autre, nous demandons également aux étudiants de produire un texte sur les « cinq concepts que je m'approprie : ce qu'ils signifient, ce qu'ils me disent, leurs implications possibles pour penser ma pratique ». Nous tentons là de stimuler une véritable « manipulation créative des connaissances » (Vanhulle, 2002a). Nous ne disposons pas encore d'illustration de ce type de production chez les futurs agrégés (ces textes seront les derniers du portfolio de cette année académique), mais en voici un issu de nos travaux en formation d'instituteurs (Vanhulle et Schillings, 2004 – à paraître). En l'occurrence, Joëlle (2^{ème} année) s'inspire d'une séance consacrée aux différentes méthodes d'apprentissage initial de la lecture, qui a provoqué une solide controverse entre les étudiants : *Je pense que la méthode mixte (...) est la plus complète. Je suis cependant incapable de dire à quel moment le déchiffrage doit intervenir et dans quelle mesure. Je crois (...) que c'est seulement après l'avoir essayée que je pourrais vraiment la critiquer (...)*. On le voit, Joëlle prend une position par rapport à la controverse. Son texte, beaucoup plus long, tente d'analyser les avantages et les inconvénients des méthodes. Elle pense que seule l'expérience professionnelle pourra l'éclairer, mais, en attendant, elle est déjà entrée dans un travail de problématisation.
- Enfin, une fois toutes les séances achevées, une fois un certain nombre de textes réflexifs engrangés dans le portfolio, l'étudiant est invité à faire le point sur sa trajectoire de formation dans nos cours (apprentissage issu des stages compris). Pour reprendre le cas de Joëlle et de ses

opinions sur l'enseignement de la lecture, elle est alors (en fin de troisième année)⁷, convaincue qu'il s'agit d'implanter une « approche intégrée de la lecture-écriture » à l'école primaire : *J'ai progressé dans telle-ment de niveaux qu'il me serait impossible de tous les citer. Un point me semble essentiel : je sais maintenant quelle enseignante de langue maternelle je veux devenir et je ferai tout pour y parvenir. Peut-être mes représentations changeront-elles dans quelques années, peut-être mes objectifs ne seront-ils jamais atteints, mais ce qui est certain c'est que je ferai tout pour les atteindre. Sans doute vous demandez-vous quels sont ces objectifs ? Les voici : une approche intégrée et équilibrée du développement de la littérature à l'école fondamentale, cela résume très justement ce que je pense (...).* « Une approche intégrée et équilibrée... » : Joëlle s'empare là d'une synthèse collective réalisée en fin de troisième année ; cette synthèse systématise des pistes pour enseigner la lecture-écriture, basées sur des principes socioconstructivistes, de résolution de problème, de liaison précoce entre la lecture et l'écriture, et d'intégration dès les premiers apprentissages de tous les aspects du code et de la construction de sens – bien au-delà du débat des méthodes.

On le voit, les dispositifs présentés ici peuvent soutenir tant l'appropriation de concepts pédagogiques (avec nos futurs agrégés) que didactiques (dans le cas de notre formation d'instituteurs en lecture-écriture) ; ils peuvent soutenir dans tous les cas des positionnements personnels face à la pédagogie, aux didactiques, à l'institution scolaire. Ils conduisent enfin à une intériorisation du dialogue comme mode de formation : le texte de Joëlle montre clairement comment elle s'adresse à ses formatrices pour leur faire part d'un cheminement propre qui intègre l'apport des pairs.

3. Des types d'écrits réflexifs et leur fonction dans l'évaluation

Dans le point qui suit et le tableau 1 en annexe, nous présentons en synthèse quelques types d'écrits réflexifs que nous sollicitons en formation initiale, leurs buts, le type d'évaluation qui les accompagne, leur utilisation et les consignes-types auxquelles

ils répondent. Résumons-en ici les principes généraux et les liens que nous établissons entre l'écriture réflexive et l'usage du portfolio.

3.1 Les foyers de la réflexivité

On peut distinguer les écrits qui jalonnent le parcours réflexif en fonction des objets sur lesquels ils se focalisent.

Dans notre cas, ces foyers d'attention possibles sont de trois ordres, complémentaires :

1. Focalisation sur soi, en tant que sujet apprenant (un étudiant en formation, une personne en développement, un professionnel en devenir). La dimension du rapport propre aux savoirs, à l'école et aux missions assignées à l'enseignement, intervient ici à travers des textes de type autobiographique (mon histoire d'élève, pourquoi j'ai choisi d'enseigner au primaire ou au secondaire dans une discipline particulière, comment je ressens l'apprentissage de tel ou tel domaine du savoir, mes valeurs éducatives, etc.). Intervient également ici l'autoévaluation de son développement professionnel (mes préoccupations, comment j'y ai fait face ; les compétences particulières que je suis en train de développer, les objectifs que je veux atteindre, etc.).

2. Focalisation sur les savoirs de la profession (théories et concepts issus des recherches en éducation, que l'on s'approprie et dont on jauge les implications possibles pour la pratique ; le retour à ces concepts en fonction des expériences dans les classes).

3. Focalisation sur les compétences professionnelles proprement dites (grilles d'observation, de consignation de faits, préparations et ajustements de leçons, etc.).

Dans tous les cas, nous insistons pour que les étudiants s'expriment en « je » - le « je » d'une personne biographique, celui d'un étudiant en train d'apprendre, celui d'un professionnel qui se forge des compétences. Dans cette triple posture énonciative, c'est un rapport conscient au temps et à l'histoire du praticien qui est entretenu, depuis sa trajectoire d'élève jusqu'à sa projection dans le métier, en passant par un recul sur ce qui se construit en formation : l'étudiant se pose ainsi comme un sujet responsable de son devenir et en même temps impliqué dans l'élaboration collective de savoirs partagés.

⁷ Précisons que la formation des agrégés, quant à elle, se tient sur l'équivalent d'une année (300 heures, dont 45 en didactique générale).

3.2 Le portfolio et l'évaluation

Ainsi, il s'agit bien de susciter la production d'écrits poursuivant une finalité de formation, et non d'évaluer des produits attestant de compétences acquises (compétences cognitives relatives à la maîtrise de savoirs ou compétences linguistiques relatives à l'expression correcte de ces savoirs). Le processus d'écriture réflexive sert donc, pour l'étudiant, à entamer un dialogue formatif avec lui-même et avec ses formateurs.

Dès lors, l'évaluation du parcours réflexif, basée sur ces écrits avant tout « heuristiques » parce qu'ils soutiennent la recherche, l'élaboration d'idées et l'auto-construction professionnelle, s'enchaîne littéralement dans le processus d'apprentissage et de développement du futur enseignant. Chaque texte réflexif reçoit de la part des formatrices des commentaires écrits incitant à approfondir certaines pistes et questions, à s'engager réellement dans une recherche théorico-pratique, à interroger des comportements ou attitudes, à revenir sur des conceptions ou représentations préalables, à analyser des faits observés de manière complexe et systémique, à prendre la mesure des compétences en train de se forger, etc.

L'étudiant conserve ses textes et les feedbacks personnalisés qu'il reçoit dans son portfolio, qu'il gère tantôt selon des modalités prescrites et tantôt à sa guise :

- (1) *des modalités prescrites* : certains textes sont obligatoires pour tous (par exemple : rapport(s) conceptuel(s) ou de « manipulation créative des connaissances » ; rapport(s) de stage d'observation ; grille(s) d'observation de faits rencontrés en stage) ;
- *une gestion libre* : d'autres textes sont insérés par l'étudiant :

- (2) d'une part, à partir d'un choix proposé par les formateurs (à l'agrégation : choix d'un texte réflexif parmi les suivants : « Mes valeurs éducatives » ; « Mon autobiographie intellectuelle » ; « Mes préoccupations d'un stage à l'autre et mon évolution » ;

- (3) d'autre part, de sa propre initiative (par exemple : préparations de leçons dont on est particulièrement satisfait au vu des résultats dans des classes ; notes de conférences jugées intéressantes et formatives ; traces en tous genres de son parcours personnel d'élève et de futur enseignant ; productions d'élèves rencontrés lors des stages montrant des performances, des difficultés, etc.).

Sur la base de ces documents, l'évaluation peut prendre des figures variables tout en restant, fondamentalement, formative.

Même si les textes (1) et (2) du portfolio servent de base à la certification, celle-ci se fonde sur des critères explicites : par exemple, la manipulation de concepts doit être exacte quant à leur définition, pertinente au regard des exemples issus de la pratique, complexe (traitement le plus systémique possible, interprétation de faits observés au-delà des apparences), et créative (liens entre des théories, analogies avec d'autres expériences, élargissement des possibilités opérationnelles des concepts) ; la description de phénomènes observés dans des classes doit rendre ces phénomènes explicites aux yeux du lecteur, respecter la déontologie (éviter de juger les maîtres de stage, tenter de comprendre des interactions en contexte), démontrer une recherche de compréhension ; les récits de trajectoires doivent éviter de ressembler à des curriculum vitae ou à des inventaires de compétences acquises, au profit d'une quête de sens et d'une interprétation de ses rapports aux savoirs, à l'école, d'une explicitation de son projet professionnel, etc. Ainsi, tous les textes réflexifs sont associés à des grilles de critères fournis aux étudiants.

Le portfolio sert de support à un entretien oral en fin d'année (pour les agrégés : fin de la formation ; pour les instituteurs : fin de chacune des trois années). Lors de cet entretien, l'étudiant présente son portfolio complet et le commente de manière à mettre en évidence la trajectoire de professionnalisation qu'il a parcourue, en s'appuyant librement sur les textes (3). Comme des notes ont été accumulées à partir des textes (1) et (2), la moyenne obtenue est alors maintenue au même niveau ou augmentée en fonction des avancées que l'étudiant démontre à l'entretien, selon un principe de co-évaluation.

Avant tout, cet entretien reste encore un temps formatif, de régulation, où l'étudiant peut revenir sur des difficultés rencontrées en stage, sur des questions qu'il se pose quant à sa profession, sur les atouts et les compétences qu'il estime avoir développées. C'est un temps de dialogue, essentiel. En cas de non réussite (la moyenne étant trop faible et ne pouvant être suffisamment augmentée), une décision est prise entre le formateur et l'étudiant sur le travail à fournir pour la deuxième session. Il peut s'agir par exemple de revenir sur l'une des consignes réflexives

imposées, le texte produit étant le moins satisfaisant, avec notamment une insistance sur des critères non rencontrés (savoir analyser, savoir décrire et interpréter de manière plausible, savoir élargir son point de vue, intégrer des concepts de manière pertinente, respecter la déontologie, s'impliquer, produire une énonciation en « je », etc.).

4. En guise de conclusion

Les étudiants, parce qu'ils y sont volontairement stimulés par les dispositifs, montrent une aptitude à endosser très rapidement un « je » professionnel qui se décentre de ses propres préoccupations personnelles (image de soi, survie face aux situations difficiles) – tout en y étant attentif – pour élargir ses angles d'analyse.

Les théories pédagogiques soutiennent alors un processus réflexif ancré dans les pratiques. Certes, on ne peut préjuger de la solidité à long terme de cette attitude à revenir sur ses actions et à les théoriser et il est difficile d'analyser finement quels types de savoirs professionnels les étudiants construisent réellement et durablement à partir de leur formation.

Mais, quoi qu'il en soit, nous constatons un réel engagement de la majorité d'entre eux dans les démarches collectives et personnelles qui sont présentées ici. Cette seule observation nous incite à poser que dès la formation initiale, l'enseignant cherche à se penser comme un praticien réflexif qui ne demande qu'à disposer d'outils pour éclairer ses actions, et pour se comprendre lui-même en tant que sujet enseignant. Cela exige à notre sens de penser la formation comme une construction dialogique de savoirs professionnels et de questionnement de la réalité qui empêche toute vision traditionnelle du type « transmission des savoirs de la recherche/ application ». Si rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie, comme le disait le psychosociologue Kurt Lewin, cela est vrai dans la mesure où la théorie n'a de sens que dans le regard du sujet qui la conquiert en l'interrogeant tant *a priori* qu'en fonction de son action propre. Si, dès lors, c'est le sujet enseignant qui opère le trait d'union entre la théorie et la pratique, il s'agit de l'outiller par des instruments d'analyse et d'(auto)questionnement, mais aussi par un dialogue avec ses formateurs et ses pairs fondé sur la compréhension et l'ouverture, quelles que soient ses représentations de départ. Les interactions guidées, l'écriture réflexive et le portfolio – comme d'autres

supports tels que le journal de formation (Deum, 2003 ; Scheepers, en cours) – font partie de cet outillage.

Bibliographie

- BECKERS, J. (2002). « Didactique générale et gestion des apprentissages en contextes scolaires ». Syllabus. Liège : Université.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- DE PERETTI, A., BONIFACE, J., LEGRAND, J.-A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique*. Paris : ESF éditeur.
- DOMINICE, P. (2001). La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation, in R. Hofstetter, B. Schneuwly (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation, Raisons éducatives*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 277-291.
- DEUM, M. (2003). « Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale ». Mémoire de licence en Sciences de l'éducation. Inédit. Liège : Université.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF éditeur.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MARTINEAU, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- HANSOTTE, M. (2002). *Les intelligences citoyennes*. De Boeck Université.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchatel : Delachaut et Niestlé.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- RICHARDSON, (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.
- RUSSELL, T., MUNBY, H., SPAFFORD, C., JOHNSTON, P. (1988). Learning the Professional Knowledge of Teaching : Metaphors, Puzzles, and the Theory-Practice Relationship, in P.-P. Grimmett and G.-L. Erickson (Éd.), *Reflection on Teacher Education (67-89)*. New York/London : Teachers College Press.
- SCHEEPERS, C. (en cours). Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur.
- Ecriture réflexive, étayage socio-cognitif et subjectivation des savoirs en formation d'enseignants. *Thèse de doctorat en préparation. Faculté de philosophie et lettres. Université de Liège*.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions logiques, coll. Formation des maîtres. Traduction Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon.
- SCHÖN, D.A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Éditions Logiques.
- VANHULLE, S. (2002a). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre

- implication et distance. *SPIRALE* n° 29. Pp. 123-143.
- VANHULLE, S. (2002b). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche, in J.C. Chabanne et D. Bucheton. *L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses Universitaires de France. Pp. 227-246.
- VANHULLE, S. (2003-2004). « Didactiques des disciplines et intervention éducative ». Notes de cours. Liège : Université.
- VANHULLE, S. (2004). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, Université de Sherbrooke.
- VANHULLE, S. (à paraître). Des sujets apprenants aux objets didactiques, une tension dialectique, in B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen, *Quels objets sont-ils enseignés en classe de français ?* De Boeck Université.
- VANHULLE, S. (à paraître). L'écriture réflexive en formation initiale : une inlassable transformation de soi. *Repères* n° 30.
- VANHULLE, S., SCHILLINGS, A. (à paraître). *Avec le portfolio, écrire pour apprendre et se former en formation initiale*, Bruxelles : Editions Labor.
- VANHULLE, S., LENOIR, Y. (2004 - à paraître). *Etat de la recherche sur la formation des enseignants au Québec de 1980 à 2000. Vers de nouvelles perspectives*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- VIOLET, D. (1997) (Ed.). *Formations d'enseignants et alternances*. Paris : L'Harmattan.
- VYGOTSKI, L.S. (1929-1934/1997). *Pensée et langage*. Traduction française de F. Sève, 3^{ème} traduction revue. Suivi de Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski par J. Piaget. Paris : La dispute.

Annexe – Voir pages suivantes.