



HAL
open science

Un écrit réflexif pour la formation des enseignants-stagiaires d'un genre nouveau : l'analyse de la visite en établissement

Marie-France Rossignol

► **To cite this version:**

Marie-France Rossignol. Un écrit réflexif pour la formation des enseignants-stagiaires d'un genre nouveau : l'analyse de la visite en établissement. *Recherches en éducation*, 2016, HS9, pp.73-84. 10.4000/ree.9945 . hal-04006795

HAL Id: hal-04006795

<https://hal.u-pec.fr/hal-04006795v1>

Submitted on 27 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Un écrit réflexif pour la formation des enseignants-stagiaires d'un genre nouveau : l'analyse de la visite en établissement

A new type of reflective writing assignment for students in a Graduate Education Program: Analyzing feedback from observed lessons

Marie-France Rossignol



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9945>

DOI : 10.4000/ree.9945

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Ce document vous est offert par Université Paris-Est Créteil Val de Marne



Référence électronique

Marie-France Rossignol, « Un écrit réflexif pour la formation des enseignants-stagiaires d'un genre nouveau : l'analyse de la visite en établissement », *Recherches en éducation* [En ligne], HS9 | 2016, mis en ligne le 01 novembre 2016, consulté le 27 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9945> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9945>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Un écrit réflexif pour la formation des enseignants-stagiaires d'un genre nouveau : l'analyse de la visite en établissement

Marie-France Rossignol¹

Résumé

Cette contribution présente et interroge un nouveau genre d'écrit réflexif créé pour la formation en alternance des étudiants-fonctionnaires-stagiaires du second degré accueillis depuis 2014-2015 à l'Université Paris-Est / ESPE de Créteil : l'analyse écrite de la visite en établissement produite par les étudiants. Le cadrage de cette analyse par une fiche-outil, inscrit dans un protocole de visite précis, vise à favoriser chez ces étudiants la construction d'une posture réflexive engagée sur leurs pratiques d'enseignants débutants, et la transformation de l'expérience vécue lors de la séance menée en classe en savoirs professionnels. L'étude d'un corpus d'une trentaine de textes collectés chez des étudiants bivalents, enseignant deux disciplines générales (lettres-histoire ou langues-lettres) en lycée professionnel, et exploités, selon une approche sociolinguistique, à l'aide de différentes catégories d'analyse discursive, permet de dégager une typologie de quatre modèles différents de productions. Les résultats montrent des processus réflexifs de nature et d'expression différenciés, qui laissent présumer des gains de professionnalité hétérogènes. Ils conduisent à interroger l'efficacité de l'outil, afin de l'améliorer, d'en définir un usage plus maîtrisé par l'étudiant et par le formateur-visiteur, et proposer des pistes pour une formation aux compétences réflexives.

Le paradigme du praticien réflexif connaît depuis sa théorisation par Donald Schön (1993) une fortune considérable dans le domaine des sciences humaines et sociales. Le postulat en est connu : favoriser chez le professionnel une analyse réfléchie de ses pratiques qui le conduise à en établir une critique constructive et à les améliorer. Le concept a fait l'objet, depuis une génération désormais, de nombreux travaux, qui l'ont affiné, étendu, revisité. La recherche dispose actuellement du recul nécessaire pour questionner un paradigme dont le caractère devenu injonctif a pu donner lieu à des dérives tant dans le champ scientifique (Couturier, 2013) qu'en ingénierie de formation (Tardif, Borges & Malo, 2012).

Sa fécondité s'est largement exprimée dans le domaine de la formation initiale et continuée des enseignants. Il est couramment sollicité dans l'accompagnement des professeurs débutants où la priorité est donnée à la construction par le praticien novice d'une compétence professionnelle majeure, subsumant toutes les autres : « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* »². Il a ainsi été abondamment convoqué, au risque d'en devenir une doxa, lors de l'élaboration des premiers masters d'enseignement en 2009, puis, en 2013, pour la création des masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF).

Les recherches ont fortement souligné combien la réflexivité a partie étroitement liée avec le langage (Piot, 2012). L'ingénierie de formation s'est attachée à créer et mettre en œuvre des dispositifs favorisant les retours discursifs sur les pratiques en classe. Une distinction fondamentale peut être établie entre les genres oraux – groupe d'analyse de pratique professionnelle, jeu de rôle, entretien d'explicitation ou d'auto-confrontation, vidéo-formation –, et les genres scripturaux – rapport de stage, mémoire professionnel, journal de bord, portfolio, monographie, récit de pratique ou de vie, livret de réflexivité, liste de discussion, description

¹ Enseignant-chercheur, Centre Interuniversitaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation et Travail (CIRCEFT), Équipe Éducation, Socialisation, Sujet, Institution (ESSI), Université Paris-Est Créteil / Université Paris 8 / ESPE.

² *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

d'incidents critiques, etc. Chacun de ces genres a fait l'objet de travaux qui, en analysant l'efficacité des modules proposés, éprouvent à leur tour le concept dans sa robustesse, son extension et ses usages.

Notre recherche s'inscrit dans le prolongement des études qui se sont intéressées à la médiation de l'écrit, à son rôle spécifique, à sa valorisation, dans le but de favoriser la posture³ réflexive des enseignants (Dufays & Thyron, 2002 ; Crinon, 2003). Elle interroge un nouvel outil, « l'analyse de visite de formation », créé par l'équipe des formateurs du second degré de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Créteil, et mis en usage auprès des 1200 étudiants-fonctionnaires-stagiaires (EFS) en alternance accueillis à l'Université Paris-Est-Créteil (UPEC) et dans les universités partenaires. Une recherche qualitative exploratoire a été menée à partir de la construction et de l'exploitation d'un corpus de trente textes d'enseignants débutants, lauréats du Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel (CAPLP) lettres-histoire et langues-lettres. Nous nous sommes intéressée à la manière dont les étudiants investissaient l'outil ainsi qu'aux contenus et modalités discursives mis en œuvre dans leurs textes. Notre hypothèse est que les mouvements discursifs donnent à voir des processus réflexifs différenciés, qui ouvrent une fenêtre sur la professionnalisation des stagiaires. Pour l'éprouver, il convient de définir la nature de cet outil, ses liens avec le vaste paradigme de la réflexivité, et préciser les principaux concepts sur lesquels l'enquête s'appuie. Nous présenterons la méthodologie retenue pour analyser le corpus puis les résultats obtenus : l'examen de la manière dont les EFS investissent la tâche d'écriture demandée et mettent en mot leur expérience de la visite de formation permet de prendre la mesure de l'efficacité de l'outil. Il invite ainsi à le parfaire dans sa conception et dans ses usages.

1. Un outil conçu pour favoriser une posture réflexive sur la pratique de classe à échelle d'une séance

Quelques éléments contextuels méritent d'être précisés pour comprendre le caractère inédit de l'outil, la place et la fonction, qu'il occupe dans le parcours de formation des EFS.

■ *Le contexte de création de l'outil*

La création de l'outil s'inscrit dans l'important chantier qu'a constitué la création en 2014-2015 de la seconde année des masters MEEF. La mise en place d'une formation conçue comme plurielle et intégrée – articulant contenus disciplinaires, didactiques, connaissance du contexte d'exercice, mise en situation professionnelle et initiation à la recherche –, s'est adaptée au cadre spécifique de l'alternance, pour des EFS exerçant à mi-temps en établissement, parallèlement à leur formation universitaire. L'une des difficultés rencontrées a été l'élaboration un protocole d'évaluation qui puisse prendre en compte la capitalisation des savoirs d'expérience développée sur le terrain de stage, dans un cadre institutionnel autre que celui de l'université.

La maîtrise n'a pas transformé l'organisation de la visite en établissement qui comprend une observation de séance suivie d'un entretien où l'EFS est invité à un retour réflexif sur sa pratique de classe. Elle a cependant renforcé son statut institutionnel – elle est devenue le lieu privilégié de la rencontre entre le tuteur en établissement et le tuteur ESPE, acteurs principaux du suivi du stagiaire, selon le dispositif du tutorat mixte nouvellement prescrit –, et sa valeur certificative – elle constitue le seul moment de formation qui donne directement à voir la pratique du stagiaire pour l'évaluer dans une visée diplômante.

Partant, protocole et outillage ont été repensés. L'analyse de visite fait désormais l'objet d'une production écrite obligatoire à partir d'un document-cadre⁴ que les EFS ont à déposer dans leur

³ « On appellera "postures" des schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée » (Chabanne & Bucheton, 2002).

⁴ Le document-cadre, créé afin que tous les parcours des masters MEEF mentions 2 et 3 disposent du même outil, présente trois rubriques : le cartouche d'identification du stagiaire, du formateur-visiteur et du contexte de la visite ; l'analyse du

portfolio. Cet écrit répond au principe liminaire énoncé sur le cadrage général du parcours de formation : « *la volonté d'amener l'étudiant à s'approprier le référentiel de compétences et à porter un regard réflexif autonome sur ses pratiques professionnelles et son année de formation* ».

■ **Un cadre pour quelle réflexivité ?**

Bernard Schneuwly (2012) plaide pour une redéfinition du « *praticien réflexif* » moins abstraite, étroitement articulée aux objets et outils d'enseignement. Si l'on examine les présupposés sous-jacents à l'élaboration de l'« analyse de la visite », il apparaît qu'elle implique un type de réflexivité précis, occupant une place particulière parmi d'autres genres mis en œuvre dans le dispositif de formation. Plus que l'accès à la réflexivité, qui, dans sa définition initiale, suppose un processus cognitif et même métacognitif, cet outil a davantage une prétention pragmatique, celle de rendre explicites chez les stagiaires les savoirs d'expérience et de favoriser leur articulation avec les savoirs théoriques, combinaison difficile à opérer pour des enseignants inexpérimentés. Le processus attendu relève ainsi plus de l'objectivation des savoirs d'expérience, permise notamment par une mise en relation avec les éléments théoriques dispensés par la formation universitaire, que d'une théorisation ambitieuse. Le concept de « *savoir d'expérience* » renvoie à des savoirs empiriques complexes produits par des « *démarches mentales et discursives accompagnant les pratiques de transformation du monde* » qui s'inscrivent dans deux registres possibles, l'activité ou la pratique (Barbier & Galatanu, 2004). Ceux que notre outil permet d'appréhender sont issus d'une expérience vécue dans une situation bien délimitée, la séance donnée à voir au tuteur, mais ils se situent aussi dans une activité professionnelle débutante. L'outil incite les EFS à mettre en mots et à interroger cette expérience afin de l'objectiver, d'en déplier la complexité, de l'articuler avec les savoirs théoriques, et de l'éprouver comme étape constructive de leur développement professionnel.

Si nous nous référons à Donald Schön (1993), et à sa distinction des trois degrés du processus réflexif –, « *réflexion dans l'action* », « *réflexion sur l'action* » et « *réflexion sur la réflexion sur l'action* » –, l'outil stimulerait essentiellement le degré intermédiaire : il invite au retour sur la pratique de classe afin de mettre en évidence les choix effectués et les savoirs implicitement convoqués. Si nous reprenons la distinction entre les trois modes d'appréhension du vécu, le réfléchissement, la réflexion et la métaréflexion, mobilisés par le praticien réflexif (Vacher, 2012), l'outil invite le fonctionnaire-stagiaire à verbaliser sa perception de la séance qu'il a menée en livrant les tensions émotionnelles, cognitives, relationnelles qui l'ont traversé – le réfléchissement –, et à s'en ressaisir pour les objectiver et les rationaliser – la réflexion. Le format et la fonction affectés à l'outil ne peuvent ambitionner une visée métaréflexive très poussée. Cependant, par son statut de production écrite intervenant postérieurement à l'entretien suivant la visite, lequel a déjà permis, à chaud, une première prise de recul, il n'est pas exclu qu'il puisse potentiellement susciter l'activation du degré le plus élevé, menant à une mise en abyme du processus de réflexion. L'atteinte de cette ultime visée suppose un dépassement d'un strict ancrage dans la situation d'analyse initiale vers le développement d'un « *réflexe réflexif* » généralisable à d'autres situations professionnelles (Vacher, 2012), et signale une aptitude à transformer ses pratiques. Elle constitue l'objectif prioritaire du mémoire didactique à visée professionnelle, mais elle peut être en œuvre, à une échelle plus modeste, dans une « analyse de visite ».

2 Méthodologie

■ **La constitution du corpus**

Nous avons choisi une hypothèse de travail qui paraissait heuristiquement féconde : sélectionner un public familier des pratiques scripturales – afin de réduire le risque que la médiation de l'écriture entrave le processus réflexif –, mais majoritairement novice dans les savoirs disciplinaires académiques et scolaires. Les productions écrites attendues présenteraient ainsi

professeur-stagiaire ; l'avis-retour du tuteur ESPE ou du formateur-visiteur sur cette analyse. La partie renseignée par les EFS s'ouvre sur la consigne suivante : « *analyse des écarts entre ce que vous avez prévu de faire faire aux élèves et la réalisation effective, entre les difficultés des élèves anticipées dans la préparation et les difficultés rencontrées lors de la séance. Retour sur les éléments abordés lors de l'entretien* ».

des questionnements professionnels plus problématisés, et en grande partie orientés vers l'épistémologie et la didactique de la discipline à enseigner. Nous avons ainsi retenu une population d'EFS enseignants bivalents lettres-histoire et lettres-langues exerçant en lycée professionnel (LP).

Être lauréat d'un concours d'enseignement sans véritable bagage de formation universitaire dans la discipline à pratiquer, aussi paradoxal que cela semble, constitue un cas tout à fait banal parmi les EFS chargés des disciplines générales en LP. Ces étudiants, destinés à devenir des professeurs bivalents lettres-histoire, anglais-lettres, espagnol-lettres ou mathématiques-sciences, n'ont, pour la plupart, reçu qu'une formation universitaire monodisciplinaire⁵. Ils doivent au cours de leur année de stage acquérir une certaine expertise dans leur valence seconde. Pour la plupart des étudiants de lettres-histoire et de langues-lettres, le français s'avère comme la nouvelle valence à travailler.

Trente « analyses de visite » produites par les étudiants à l'issue de la séance observée par leur tuteur ESPE au cours du premier semestre de leur année de formation ont été collectées : vingt-deux textes rédigés par des étudiants de lettres-histoire ; sept par des étudiants d'anglais-lettres et un par un étudiant d'espagnol-lettres. Sur les trente stagiaires enquêtés⁶, dix sont titulaires d'un master d'enseignement, dont quatre seulement pour un enseignement bivalent. Six étudiants, moins d'un tiers de l'effectif des lettres-histoire, et moins d'un quart de l'ensemble des enquêtés, ont bénéficié d'une formation initiale littéraire (aucun en langues-lettres). Cinq sont titulaires de masters autres que les deux disciplines à enseigner⁷.

Si l'entrée dans la tâche d'écriture ne constitue guère un frein pour la population enquêtée, le dispositif n'est pas préservé de tout enjeu de domination et d'hétéronomie susceptible d'influencer les productions et d'introduire des biais dans l'analyse des données. « L'analyse de visite » constitue en effet dans le parcours de formation des EFS un document obligatoire à déposer dans le portfolio, un des supports de leur évaluation. Cette pesée évaluative peut être à l'origine d'écrits contraints, lestés d'attentes certificatives et institutionnelles entravant une construction plus libre et autonome de leur professionnalité. Cependant, en référence à Jean Donnay (2002), et aux conditions qu'il définit pour que l'entrée dans un processus réflexif ait lieu – sentiment de sécurité, acceptation de changer ses pratiques, de modifier éventuellement sa fonction, ses images de soi liées aux pratiques –, nous avons pris soin, afin de réduire au mieux les facteurs obliques, de retenir des productions effectuées dans un cadre de formation clair et sécurisant, fondé sur un contrat de suivi régulier partagé entre l'étudiant et son tuteur ESPE.

■ *Une approche sociolangagière*

Afin d'examiner comment, dans les trente productions écrites, s'expriment – ou non – les compétences réflexives, nous avons choisi une approche sociolangagière (Bautier, 1995 ; Mamede, 2011). Nous nous sommes intéressée non seulement au dit mais aux modes du dire dans la détermination de nos catégories d'analyse (cf. annexe). Cette double entrée rejoint la méthodologie adoptée dans une récente recherche sur les journaux de stage, étudiés à partir de deux grilles, l'une sur les objets traités par les étudiants, et l'autre sur les formes énonciatives adoptées (Desjardins & Boudreau, 2012). Nous postulons que les modes de faire discursifs informent la manière dont les EFS pensent non pas leur professionnalisation, mais « sur » leur professionnalisation : il ne s'agit pas de classer les étudiants entre praticiens réflexifs et non réflexifs, mais de mieux saisir les effets de distanciation vis-à-vis des pratiques mobilisées lors de la séance d'enseignement, le travail d'explicitation que la mise en mots a pu permettre, et de

⁵ Si, à l'UPEC, les nouveaux masters MEEF pour l'enseignement bivalent en LP accueillent un effectif satisfaisant d'étudiants, la majorité des EFS inscrits dans ce parcours sont issus d'un autre vivier que les masters d'enseignement, et ne disposent avant leur année de stage d'aucune expertise dans l'une des valences à enseigner.

⁶ Pour compléter la caractérisation de ce public, signalons qu'il est en moyenne plus âgé que celui des étudiants des disciplines générales se destinant à enseigner dans le second degré général : 17 sont âgés de moins de 30 ans, 7 se situent entre 30 et 35 ans, et 6 entre 36 et 47 ans. Sur le plan genré, nous comptons une majorité de femmes, 19. Ce déséquilibre s'explique par l'absence d'hommes pour le groupe anglais-lettres, alors que celui de lettres-histoire est mixte.

⁷ 3 ont un master en philosophie, 1 en sciences sociales, 1 en commerce international.

tenter de décrire des modèles de discours à visée réflexive qui mettent au jour des modes différenciés d'analyse sur la pratique professionnelle.

- *La catégorie des contenus*

Trois types d'indicateurs ont été retenus pour chacune des deux catégories, celle des contenus discursifs, et celle des modes du dire. Pour le codage de la première catégorie, nous nous sommes appuyée sur la classification des registres établie par Isabelle Vinatier (2007), qui distingue registres épistémique, pragmatique et relationnel. Concernant le premier registre, nous avons dans un premier temps identifié les contenus disciplinaires visés par chaque séance ainsi que la forme didactique adoptée pour les faire construire aux élèves.⁸ Puis nous avons regardé comment ces objets et formes se trouvaient épistémiquement interrogés – ou non – dans les productions. Pour le registre pragmatique, nous avons examiné les questions de gestion, régulation et modes d'interactions dans la classe, fortement investies dans les textes des stagiaires. Le registre relationnel a été quant à lui pris en compte par l'observation et le relevé de l'expression du ressenti du stagiaire vis-à-vis de ses élèves, son sentiment d'une maîtrise plus ou moins forte du groupe-classe. Il a recueilli également toute mention touchant au rapport établi avec le tuteur-visiteur : sa présence comme observateur de la séance a, selon certains, une incidence sur leur positionnement vis-à-vis de leurs élèves ; il peut être aussi présenté comme un médiateur favorisant la distanciation critique.

- *Les modes du dire*

L'observation des modes discursifs a conduit à distinguer trois catégories principales d'indicateurs : le principe organisateur du discours, les modalisations, le mode dialogique. Le premier critère s'est intéressé aux types de discours mis en œuvre, – narratif, injonctif, explicatif, argumentatif –, et au type dominant pour chacun des textes. L'importance accordée au pôle argumentatif constitue un indice fort d'une exigence de visée réflexive. Certaines productions proposent des développements narratifs et énumératifs, s'attachant à la description des activités menées, respectant scrupuleusement la stricte chronologie du déroulement de la séance. D'autres déploient un long énoncé, rigoureusement structuré et d'une grande cohérence textuelle, qui témoigne d'un véritable recul critique. De manière plus inattendue, quelques passages relèvent d'une tonalité auto-injonctive très marquée, formulant une liste prescriptive de bonnes pratiques à adopter désormais. Ces textes, assez artificiels, relèvent soit d'une pensée magique, l'étudiant exprimant candidement sa confiance en une métamorphose spectaculaire de ses pratiques ; soit d'une volonté de se conformer à une rhétorique présumée de l'exercice, qui supposerait que le formateur attend une allégeance à un répertoire de pratiques orthodoxes.

Cet examen a été corrélé avec l'observation des modalisations, notre deuxième catégorie d'analyse. Deux indices significatifs de l'implication des étudiants dans leurs productions ont été prioritairement observés, la présence et la construction du « je », et les marques de jugement évaluatif. S'agissant d'un écrit réflexif, la première personne a été fortement sollicitée, à l'exception d'une production qui a adopté le terme générique de « professeur », dans une posture énonciative désincarnée et distancée.

L'usage des temps et des modes a également fait l'objet d'une étude attentive. Afin d'inscrire explicitement leurs pratiques dans une dynamique évolutive, les étudiants font un large usage du futur de l'indicatif, dans deux valeurs modales, le futur catégorique et le futur jussif. Par exemple, la formule : « *je tâcherai désormais de faire en sorte que tous les élèves aient mon attention* » signifie, à l'aide du déictique « *désormais* », un engagement à transformer son positionnement à partir du moment où la résolution est énoncée. Mais en même temps, le futur exprime une modalité jussive, qui présente le changement comme inéluctable au tuteur-visiteur. Nombreuses

⁸ Sur les 30 productions examinées, la moitié vise un savoir littéraire, élaboré à l'aide de différentes formes de lecture scolaire : 6 séances sont consacrées à la lecture cursive de textes littéraires et documents complémentaires ; 5 portent sur une lecture analytique de texte littéraire, et 4 sur l'étude d'une œuvre intégrale. 5 autres séances relèvent de l'histoire des arts par la médiation d'analyse d'images ; 3 proposent à la classe une découverte de l'univers des médias ; 2 sont centrées sur une production écrite ; 1 correspond à une séance de grammaire. Un texte mentionne uniquement le terme générique de « contenus disciplinaires » sans spécification. Trois productions enfin ne présentent aucune allusion à un contenu disciplinaire.

se trouvent aussi les occurrences du conditionnel, essentiellement conjugué au passé, décliné sur le mode personnel – « *j'aurais dû donner dès le départ l'activité 3* » –, ou impersonnel – « *il aurait fallu rédiger la consigne, voire la projeter ou l'écrire sur le tableau* ». Le mode conditionnel marque la mise à distance avec les choix didactiques opérés, et permet de réécrire un scénario pédagogique favorisant plus efficacement les apprentissages de la classe. L'infinitif est également sollicité, dans sa valeur d'ordre. Plusieurs productions en font usage, au sein d'une énumération de prescriptions que le stagiaire s'auto-assigne pour ses pratiques futures. Le destinataire de l'énoncé restant implicite, l'authenticité de l'implication s'avère incertaine. Cependant, les injonctions se trouvent parfois explicitement référées aux conseils dispensés par le tuteur, ce qui signale une certaine appropriation du discours d'autrui, indice d'un écrit réflexif. La dernière catégorie touche au mode dialogique mis en œuvre. La consigne portée sur l'outil précisait de ne pas uniquement revenir sur la séance, mais de prendre aussi en compte les échanges lors de l'entretien. Or mentionner la présence et le rôle du formateur, s'appuyer sur les propos tenus, ou au contraire les passer sous silence, constituent des indicateurs significatifs pour évaluer la qualité d'un discours réflexif : reconnaître explicitement la médiation de l'autre, son intervention dans le processus de distanciation, c'est bien inscrire son écrit dans un mouvement réflexif. Par exemple, une remarque telle « *nous avons réfléchi ensemble à d'autres méthodes d'analyse de texte* » exprime clairement les bénéfices, en termes de didactique de la lecture analytique, produits par un entretien qui a permis de mobiliser des compétences construites et partagées.

3. Résultats : les quatre modèles d'investissement de l'outil

L'examen et la mise en corrélation des différents indicateurs a permis d'établir une typologie des productions écrites, et de distinguer quatre modèles de textes correspondant à des processus de distanciation réflexive différents.

■ **Des textes mettant en scène l'appropriation de savoirs d'expérience : une réflexivité seconde**

Ce modèle rassemble douze productions autour de caractéristiques communes. Structurés en paragraphes organisés selon les points saillants des pratiques mises en œuvre, affranchis de la description chronologique de la séance, à forte visée argumentative, ces écrits relèvent d'un registre épistémique dominant. À deux exceptions près, ils présentent une forte dimension dialogique, convoquant le visiteur comme médiateur guidant la réflexion, favorisant le questionnement sur les choix didactiques. Certains énoncés adoptant une forme très synthétique, leur longueur ne constitue pas un indicateur significatif.

Les auteurs sont ici engagés dans un processus de « réflexivité seconde »⁹. Ils rendent compte de leur pratique de manière empirique, mais en même temps, la mettent à distance pour la considérer dans son ensemble, et tendent à généraliser les situations vécues dans leur séance à des modèles de situation reconnues comme récurrentes : les mouvements discursifs traduisent une objectivation de cette expérience professionnelle.

Une production d'assez longue étendue, qui revient sur une lecture analytique menée en classe de seconde, fournit un exemple significatif d'un usage de l'outil manifestant non seulement une « *réflexion sur l'action* », mais une visée méta-réflexive, une « *réflexion sur la réflexion sur l'action* ». La formulation des objectifs témoigne d'une connaissance précise des enjeux épistémiques et didactiques de l'activité de lecture proposée. Dans un premier temps, l'étudiant revient de manière critique sur les supports retenus – « *le support de cette activité sous la forme d'un tableau à compléter aurait rendu possible un travail en autonomie des élèves* » –, puis sur la

⁹ Nous nous appuyons ici sur la notion de « secondarisation », inspirée de Mikhaïl Bakhtine, théorisée par les travaux d'ESCOL (Bautier & Rochex, 1998). Le paradigme de « réflexivité seconde » désigne dans le contexte de notre recherche le processus qui révèle la capacité de certains stagiaires à reconfigurer l'expérience professionnelle vécue lors de la visite, à la ressaisir par leur écrit afin de la constituer en objets décontextualisés, problématisés, et porteurs de généralité.

nécessité de modifier certaines consignes. Mais très vite, le texte se déplace vers une synthèse des maladresses relevées, et formule une hypothèse de fond sur un habitus d'enseignant novice qu'il questionne : « *Ce défaut, reproduit fréquemment [...] résulte probablement d'un dénominateur commun : la crainte de perdre le contrôle* ». Toute la seconde partie de la production développe alors une fine analyse des présupposés de son positionnement d'enseignant : « *[Cette modalité] me donne certainement l'impression de pouvoir maîtriser le déroulement de la séance, d'en imposer le (mon) rythme [...] d'éviter en somme le plus possible que la situation ne m'échappe et ne laisse ainsi place à des moments où je pourrais être confronté à mon impuissance* ». Cette objectivation permet ensuite une relecture critique d'un moment stratégique, le début du cours : « *si j'essaie de comprendre pourquoi le lancement de séance fut si long alors que je savais [...] une telle entrée en matière rébarbative, il me semble que c'est par ce qu'il me donnait l'opportunité de [...] gagner du temps sur ce qui constitue [...] la vraie prise de risque [...] : parvenir à mettre les élèves en activité* ». La séance fait l'objet d'une double analyse : une première, de surface, réinvente un scénario pédagogique plus favorable qui, relié à d'autres expériences menées, permet de mettre au jour une posture plus globale et de la questionner ; cet approfondissement fournit des clés de compréhension qui favorisent dans un second temps le retour critique sur de nouveaux aspects de la séance. Le texte investit également la dimension dialogique par deux références à des remarques formulées par le tuteur lors de l'entretien. Les mouvements discursifs témoignent ici d'un processus de réflexivité très abouti.

■ **Des productions verbalisant une inscription dans un processus de formation : une réflexivité en construction**

Ce second modèle regroupe neuf productions où d'autres corrélations entre contenus et modes discursifs sont observables. Elles sont traversées par une tension entre la narration de la séance, et le commentaire introduisant une distanciation critique sur les choix didactiques effectués. Faiblement orientés vers le sens ou les objectifs des apprentissages proposés, de registre pragmatique dominant, ces écrits s'intéressent essentiellement à la question de la gestion de classe. Le registre relationnel se trouve également assez représenté¹⁰. Cette catégorie adopte enfin un mode dialogique : le rôle du tuteur est toujours au moins une fois explicitement mentionné. L'ensemble des indicateurs montre une inscription dans le processus réflexif qui tend à une objectivation des savoirs d'expérience, sans toutefois atteindre une dimension métaréflexive.

Il s'agit du modèle le plus hétérogène dont il est possible de rendre compte à partir de deux cas assez différents. Le premier texte, assez court, combine exclusivement registres pragmatique et relationnel. Il porte essentiellement sur la motivation des élèves et la facilitation de leur entrée en activité – « *Le titre n'a pas semblé suffisamment attractif pour les élèves* », « *la capture d'image était floue* » –, et montre un questionnement épistémique faible. Sur le plan relationnel, la dispersion des élèves est reconnue sur le mode de la réticence, tandis que le tuteur se trouve une fois mentionné. Deux pistes d'amélioration sont formulées dont l'une reste strictement logistique. L'autre construit cependant un principe didactique : « *commencer une présentation du corpus de textes permettrait aux élèves d'identifier les genres de textes, de les placer dans un contexte historique et de repérer les sources des documents* ». La description de cette démarche, si elle correspond sans doute davantage à la discipline historique qu'à l'approche propre au français, montre néanmoins qu'à partir de la situation expérimentée, le stagiaire a élaboré une démarche transférable à d'autres situations similaires. Le processus de réflexivité est en œuvre, mais, limité et partiel, il se joue en mode mineur.

Notre second exemple concerne un texte relativement court qui revient sur une séance extrêmement perturbée. L'étudiant reconnaît avec honnêteté la gravité des difficultés rencontrées, et se montre capable d'en analyser les causes : « *Les élèves furent particulièrement agités* », « *ma séance était articulée autour d'une trame trop rigide, fonctionnant par questions* »,

¹⁰ Cette centration sur les registres pragmatique et relationnel n'est pas nécessairement à interpréter comme un indice de réflexivité plus faible. Cependant la portée limitée de la dimension épistémique reste le signe d'un processus moins transformateur chez des enseignants novices en didactique du français.

« *cette façon de concevoir cette séance fut le principal problème puisque les élèves, ne trouvant aucun intérêt aux éléments abordés, trop connus pour eux, empêchèrent la progression [...] envisagée* ». Les trois registres sont présents : l'étudiant se pose la question de comment aborder la nature et le rôle des médias avec des élèves aux représentations déjà très installées ; sa critique du cours dialogué relève, dans sa formulation, de la dimension pragmatique ; le registre relationnel ne touche pas seulement le rapport à la classe puisque la valeur dialogique se marque fortement à la fin du texte, par une adresse directe au tuteur, l'assurant que ses conseils ont été appliqués dès le cours suivant. Pour autant, si la réflexion sur la séance manquée s'avère de bonne qualité, elle ne dépasse pas la critique *a posteriori* : aucune remarque ne présente de portée généralisante qui indiquerait un transfert possible de l'expérience acquise vers d'autres situations.

■ **Des discours bloqués traduisant des bougées impossibles : une réflexivité empêchée ?**

Six textes montrant une inscription faible dans un processus de distanciation constituent la troisième catégorie. Ils se caractérisent par un discours de l'empêchement de l'action pédagogique lors de la séance, doublé par une absence de propositions de pistes d'amélioration. Plus précisément, sur le plan des indicateurs, ces productions développent fréquemment une longue partie narrative, jusqu'à la moitié de leur étendue. On relève de nombreuses phrases à la modalité négative qui décrivent la séance à partir de ce qui n'a pas pu avoir lieu. Le registre épistémique se trouve minoré, et le relationnel dominant. Des difficultés à tenir un positionnement d'enseignant devant une classe dispersée, voire très agitée, sont mentionnées. La question de la gestion de classe s'impose comme principal objet de l'énoncé. Le tuteur est souvent perçu comme une instance d'observation réglementaire en fond de classe, source de tensions. Rares sont les traces d'une dimension dialogique : quatre de ces six analyses ne font d'ailleurs allusion ni à l'entretien ni au discours du formateur. Somme toute, le nombre de marqueurs d'un discours réflexif s'avère ici modeste : l'écrit ne parvient pas à s'extraire des particularités de la situation professionnelle vécue, et tend à se perdre dans les détails, dans une logique d'un recensement exhaustif des facteurs contextuels expliquant l'échec de la séance.

Un texte qui combine registres pragmatique et relationnel, sans réelle dimension épistémique, est représentatif de cette catégorie. S'il évite globalement la dimension narrative, il se présente comme plus explicatif qu'argumentatif. D'étendue moyenne, il est composé de six paragraphes juxtaposés, composés chacun d'une à trois phrases. L'énumération évoque successivement : les motifs de l'agitation de la classe, les conditions spatio-temporelles défavorables, la quantité et la qualité des activités, le discours enseignant – formulation des consignes et régulation –, le bilan des objectifs, la synthèse finale. Une partie importante de la production est consacrée à justifier les difficultés rencontrées en gestion de la classe. Trois remarques de portée plus générale formulent une prise de conscience de points à améliorer : « *je devrais [...] reprendre davantage les élèves qui perturbent le cours en émettant des phrases hors contexte* », « *définir des consignes moins répétitives et plus claires* » ; « *laisser un vrai temps de travail aux élèves et [les] encadrer dès l'entrée en classe pour qu'ils se mettent au travail rapidement* ». L'usage du conditionnel au lieu du futur, la forme fragmentaire du texte, la reprise d'une doxa de bonnes pratiques artificiellement juxtaposée à la description des activités menées, montrent un processus de réflexivité qui reste à la surface de la pratique, et ne se démarque guère d'un discours institutionnel supposé attendu.

■ **Les textes doxiques : une réflexivité refusée ?**

Trois productions, en rupture avec les codes adoptés par les autres textes, conduisent à créer une catégorie spécifique. Plus encore que le précédent, caractérisé par un faible processus de distanciation, ce modèle présente des indices formels originaux qui l'éloignent fortement d'une écriture à visée réflexive. Leur faible étendue – entre sept et douze lignes – témoigne d'un manque d'implication dans le travail demandé. Deux de ces productions sont rédigées en écriture manuscrite, sans recours au traitement de texte nécessaire aux échanges avec le

formateur et au dépôt sur l'espace de ressources en ligne. Les trois textes adoptent une forte visée injonctive et prescriptive.

Le premier exemple juxtapose narration et injonction, et adopte curieusement un point de vue énonciatif à la troisième personne du singulier. Ignorant toute référence au tuteur ou à l'entretien, il ne présente aucune trace dialogique. Le deuxième cas s'organise sur une structure énumérative où alternent justifications et formules jussives. Les remarques du formateur sont mises en scène comme un discours instructeur, voire même un discours de blâme : « *au cours de l'entretien, il m'a été reproché...* », déclare notamment le texte. Dans ces deux exemples, le registre épistémique est absent tandis que la dimension pragmatique est prégnante : le travail de groupe ou la gestion des interactions sont mentionnés, mais aucune remarque n'est formulée quant à la question du relationnel avec la classe.

La troisième production mérite un développement plus précis. Atypique, elle combine les trois registres : elle mentionne le sens des apprentissages, les difficultés de maintien de l'ordre dans la classe, la question de la posture enseignante. Cependant, la dimension dialogique est bannie : ni le rôle du formateur ni les échanges avec lui ne sont évoqués. Le texte semble produire le discours supposé attendu par l'institution. Il mobilise plusieurs concepts et notions didactiques, tout en les mettant à distance au niveau énonciatif : « *je prends en compte la nécessité de constamment "faire sens" auprès des élèves, en rappelant toujours l'objectif (compétence et problématique), faisant que les "tâches" sont des "apprentissages", en privilégiant la démarche "synthétique" à la démarche "analytique" »*. Le vocabulaire didactique est noté entre guillemets, suggérant ainsi que l'étudiant ne prend à son compte que la dimension formelle des termes retenus, distancés de leurs contenus notionnels. Tout se passe comme si l'étudiant intégrait artificiellement des fragments de discours théorique pour se mettre en règle avec la production demandée.

4. Pour un meilleur usage de l'outil

Les conclusions de cette recherche exploratoire nécessitent d'être livrées avec prudence. Une question reste délicate à trancher : si l'outil donne bien à voir des processus de mise en réflexivité des pratiques différenciés, l'amplitude de nos travaux ne permet pas pour l'instant de déterminer jusqu'à quel point son usage favoriserait le recours aux compétences réflexives, ni de mettre au jour la nature des améliorations dont il pourrait être à l'origine. Plusieurs constats intéressants peuvent néanmoins être avancés.

■ **Un questionnement épistémique inégalement engagé**

En centrant nos conclusions sur le seul registre épistémique, nous observons que les avancées en termes de maîtrise des contenus académiques et savoirs didactiques chez des EFS qui viennent d'une autre culture disciplinaire s'avèrent hétérogènes mais sensibles. Vingt productions écrites revisitent avec fruit la nature des savoirs qu'ils souhaitaient faire construire à leurs élèves ainsi que les choix didactiques adoptés, alors que dix, uniquement informés par les registres pragmatique et relationnel, ne les interrogent pas. Pour explorer plus finement les enjeux épistémiques et valider notre hypothèse de travail initiale, il conviendrait d'élargir le recueil de données, et de mener par exemple une étude comparative s'appuyant sur un corpus d'« analyses de visites » d'EFS en alternance dans le second degré général, de formation universitaire littéraire.

■ **Investissement et fiabilité de l'outil**

L'observation des quatre modèles conduit également à questionner l'efficacité de l'outil. Il est notamment frappant que les textes bloqués ou doxiques correspondant aux deux derniers types représentent près du tiers du corpus. Ce constat confirme des recherches (Crinon, 2003) qui ont souligné l'hétérogénéité des écrits à visée réflexive des étudiants dans certains dispositifs de

formation : mettre en mots la pratique professionnelle n'implique pas nécessairement l'adoption d'un regard réflexif, même chez des étudiants maîtrisant les pratiques scripturales.

En examinant de plus près les neuf productions infécondes et en les rapprochant du parcours de formation des EFS, nous constatons qu'elles traduisent une réelle difficulté à prendre du recul sur des pratiques peu opérantes pendant la séance. Seuls deux textes, de modèle doxique, se présentent manifestement comme des discours du refus de la commande institutionnelle. Le premier a été rédigé par un étudiant en renouvellement de stage, contestant son échec de l'année précédente, imputé à l'insuffisance de son suivi ; le deuxième a été produit par un stagiaire présentant une longue expérience d'enseignant contractuel, un positionnement institutionnel problématique, et une grande détresse personnelle. Les sept autres tentent bien de produire un retour critique sur leur séance, sans parvenir à l'analyser de manière constructive. La correspondance entre la faiblesse argumentative des neuf analyses et les difficultés rencontrées dans le parcours de formation est très nette : deux étudiants se trouvent en renouvellement ; trois obtiendront des avis sur leur titularisation défavorables convergents – ESPE, chef d'établissement et tuteur de terrain –, et un dernier évitera de justesse le licenciement dès la première année de stage. Autrement dit, près de la totalité des EFS ne parvenant pas à s'approprier l'outil pour s'engager dans un processus à visée réflexive, n'obtiennent pas un pronostic favorable pour un exercice à temps plein l'année suivant leur stage.

Il reste cependant que l'outil ouvre pour plus de deux tiers des étudiants enquêtés une fenêtre relativement large sur leur aptitude à analyser leurs pratiques professionnelles. Les compétences réflexives que leurs écrits manifestent viennent soutenir, à défaut de la prouver positivement, l'hypothèse de gains de professionnalité qui auront des retombées constructives sur leurs pratiques à venir. Le recours à l'écrit engage à mieux définir les bénéfices de la visite, difficiles à estimer à chaud au cours de l'entretien, aussi riche et interactif qu'il fût.

■ *Une efficacité perfectible*

Plusieurs pistes peuvent être envisagées afin d'améliorer l'outil. Il conviendrait de reprendre la formulation de la consigne donnée, en invitant plus explicitement à mettre en relation savoirs théoriques et savoirs d'expérience. Le cadre pourrait être encore clarifié et sécurisé afin de limiter les facteurs influant sur la réflexivité et tendre vers un dispositif garantissant autonomie, respect de la liberté d'expression, confidentialité et maîtrise du temps (Robo, 2002). L'outil gagnerait à être manié comme instrument de travail plus que comme pièce d'évaluation, à servir d'appui lors des entretiens d'explicitation avec le tuteur ESPE, et à être mis à profit par le tutorat mixte. Il serait bon également de laisser aux EFS l'initiative de donner le premier retour post-visite, sans attendre le bilan rédigé par le tuteur, susceptible d'induire un droit de réponse dommageable à un engagement ouvert et dynamique dans l'écriture réflexive.

L'ensemble de la formation aurait aussi à prendre davantage en compte une sensibilisation des EFS au rôle du langage écrit dans la construction d'une posture réflexive, à les outiller langagièrement afin de les mettre en capacité de produire des discours critiques féconds sur leurs pratiques. Concrètement, en formation, un travail métadiscursif pourrait être mené à partir d'exemplaires d'« analyses de visite » anonymées. Des liens avec d'autres genres d'écriture réflexive tel le mémoire de recherche didactique à visée professionnelle et ses quatre dimensions, heuristique, descriptive, réflexive et intégrative (Delcambre, 2003) pourraient être établis.

Conclusion

Cette étude exploratoire nécessite d'être poursuivie à partir d'un recueil de données élargi afin de produire des résultats plus généralisables. Elle dessine cependant déjà une tendance forte à partir du corpus analysé : le nouveau genre écrit de l'« analyse de la visite » constitue pour la majorité des EFS un outil de formation efficient. Il les engage à produire un discours réflexif sur

les pratiques menées à l'échelle d'une séance, et la plupart s'en saisissent d'une manière féconde, objectivant les savoirs d'expérience construits, ce qui présume d'une amélioration de leurs compétences professionnelles. Il donne aussi à voir aux formateurs les mouvements discursifs liés au processus de réflexivité en œuvre, et offre ainsi un accès à l'évolution de leur professionnalisation. L'enquête a néanmoins mis au jour des modèles de production très différenciés : pour les stagiaires qui produisent des discours bloqués ou doxiques, l'outil semble plus un instrument de diagnostic pour le formateur qu'un appui leur permettant de surmonter leurs difficultés. Il existe une corrélation entre la fragilité des pratiques observées chez certains lors de leur séance, leur inhabileté à formuler dans leurs textes le discours réflexif attendu, et leur difficulté à s'inscrire dans une dynamique de développement professionnel.

Il convient donc d'ajuster le cadrage et l'usage de ces écrits pour continuer à réduire les biais qu'ils offrent encore aux étudiants qui présentent les pratiques les moins maîtrisées. Plusieurs conditions sont à remplir afin que l'ensemble des EFS s'empare de cet outil de manière plus homogène et sécurisée : le contextualiser avec plus de précision dans le protocole de visite et dans le dispositif du tutorat mixte ; expliciter son rôle dans l'engagement dans un processus réflexif ; travailler sur les compétences langagières qu'il nécessite de mobiliser.

Références

BARBIER J.-M. & GALATANU O. (dir.) (2004), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?*, Paris, L'Harmattan.

BAUTIER É. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

CHABANNE J.-C. & BUCHETON D. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.

COUTURIER Y. (2013), « Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?) », *Phronesis*, vol. II, n°1, p.8-14.

CRINON J. (dir.) (2003), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.

DE ARAUJO MAMEDE M. (2011), *De la littératie enseignante à la littératie des élèves : littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens*, Thèse de Sciences de l'éducation, sous la direction d'Élisabeth Bautier, Université Paris 8 - Saint-Denis.

DELGAMBRE I. (2003), « Le point de vue de la recherche en didactique de l'écriture », dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.

DESJARDINS J. & BOUDREAU A. (2012), « Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme », dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif, où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, p.161-177.

DONNAY J. (2002), *Quand on veut analyser une pratique...*, En ligne http://probo.free.fr/textes_amis/quand_on_veut_analyser_jd.pdf, consulté le 27 mars 2016.

DUFAYS J.-L. & THYRION F. (2004), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Actes du séminaire et des journées d'étude organisés par le CEDILL (UCL) et THEODILE (Lille III) en 2001-2002, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

PIOT T. (2008), « La construction des compétences pour enseigner », *McGill Journal of Education*, n°43(2), p.95-110.

PIOT T. (2012), « Le langage, organisateur et instrument de réflexivité professionnelle des enseignants », *Le virage réflexif, où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.93-105.

ROBO P. (2002), « L'analyse des pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante », *Vie pédagogique*, n°122, p.7-11.

ROSSIGNOL M.-F. & MARIN B. (2012), « Transversalité et interdisciplinarité en formation initiale des enseignants : quels gains de professionnalité ? », dans M. Mellouki & B. Wentzel (dir.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.202-223.

SCHNEUWLY B. (2012), « Praticien réflexif, réflexion et travail de l'enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement », dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif, où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, p.73-91.

SCHÖN D. (1993), *Le praticien réflexif*, Montréal, les Éditions logiques.

TARDIF M., BORGES C. & MALO A. (2012), *Le virage réflexif en éducation, où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck.

VACHER Y. (2015), *Construire une pratique réflexive*, Louvain-La-Neuve, De Boeck.

VINATIER I. (2007), « La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste : définition et enjeux », *Recherche et formation*, n°56, p.33-46.

Annexe

Tableau synthétique des principales catégories d'analyse des données

Catégories d'indicateurs	Contenus discursifs			Les modes du dire		
	Registre épistémique	Registre pragmatique	Registre relationnel	Principe organisateur du discours	Modalisations	Posture dialogique
Principaux indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> - Contenus disciplinaires - Formes didactiques 	<ul style="list-style-type: none"> Gestion, régulation et modes d'interactions dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Expression du ressenti vis-à-vis des élèves - Positionnement vis-à-vis du tuteur-visitateur 	Dominante : <ul style="list-style-type: none"> - narrative - explicative - argumentative - injonctive 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence et construction du « je » - Modalités de l'énonciation - Temps et modes 	<ul style="list-style-type: none"> Intégration du discours du tuteur-visitateur