

grifed

Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants

Jean-Louis Dufays et
Francine Thyryon
(Éditeurs)

ACTES DU SÉMINAIRE ET DES JOURNÉES
D'ÉTUDES ORGANISÉS PAR LE CEDILL (UCL)
ET THÉODILE (LILLE III) EN 2001-2002

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE LOUVAIN

COLLECTION Recherches en formation
des enseignants et en didactique

Dans la lignée des travaux de Schön et de Clot, plusieurs recherches récentes relatives à la formation initiale et continuée des enseignants ont montré la fécondité des démarches qui amènent ceux-ci à s'interroger sur les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs pratiques pour essayer de les transformer. Parmi ces démarches, le recours à l'écriture apparaît comme un moyen privilégié de prendre une distance tant cognitive qu'affective par rapport aux activités d'enseignement. Plusieurs dispositifs pédagogiques d'écriture réflexive ont ainsi été mis en place, tels que le portfolio, le rapport de stage, le journal de bord, la description d'incidents critiques, le récit de vie, ... qui font aujourd'hui, pour la plupart, l'objet de diverses recherches empiriques. Le présent ouvrage a pour objectif d'analyser les enjeux et les modalités de ces dispositifs ainsi que certains de leurs effets déjà observés, afin de dégager les conditions de leur efficacité.

Le livre s'adresse en priorité aux formateurs d'enseignants et aux maîtres de stage, mais il intéressera aussi les enseignants, qu'ils soient débutants ou chevronnés, qui y trouveront matière à interroger leurs propres pratiques. Il intéressera également les décideurs amenés à (re)définir les cursus de formation initiale et continuée, ainsi que les chercheurs en pédagogie et en didactique des disciplines.

Il a été rédigé par des membres du Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (GRIFED - UCL) et de l'équipe de recherche « Théories didactiques de la lecture-écriture » (THÉODILE - Université Lille III) dans le cadre du séminaire de 3^e cycle et des journées d'études qu'ils ont coorganisés en 2001-2002. Les intervenants sont des psychopédagogues et des didacticiens du français langue première, du français langue étrangère, des sciences et des soins hospitaliers. Y ont collaboré Ioana Belu, Jean-François Berthon, Bertrand Daunay, Geneviève De Cock, Xavier Dejemeppe, Isabelle Delcambre, Denis Dormoy, Dominique Ledur, Guy Legrand, Colette Lejeune, Brigitte Pairen, Brigitte Papeians, Léopold Paquay, Yves Reuter, Christophe Ronveaux, Sophie Todoroff, Cécile Vander Borgh et Dominique Wibault.

Le Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique est une fédération d'équipes de chercheurs de l'Université catholique de Louvain, issus de facultés diverses, qui développent en commun des projets de recherche portant sur les pratiques enseignantes et les démarches d'apprentissage dans des situations scolaires et sur les pratiques de formation d'enseignants (www.grifed.ucl.ac.be).

ISBN 2-930344-40-7



ibdoc.com

l'édition universitaire en ligne

Introduction



Francine Thyryon et Jean-Louis Dufays, coordinateurs

Depuis l'an 2000, les équipes du Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes (CEDILL, UCL) et du Groupe de recherche sur la théorie et la didactique de la lecture-écriture (THÉODILE, Université Lille III) organisent ensemble des séminaires et des journées d'étude centrées sur la didactique de l'écrit. En 2000-2001, un premier travail commun, qui portait sur le rapport à l'écriture dans les différentes disciplines scolaires¹, a débouché sur la publication du n°50 de la revue *Enjeux*. En 2001-2002, les deux équipes se sont associées au Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (GRIFED, UCL) et se sont intéressées à l'écrit sous deux points de vue complémentaires : d'une part, comme dispositif ou outil pour inviter le futur enseignant à réfléchir sur sa pratique et son cursus, et d'autre part, comme objet d'analyse tout au long de sa formation.

Dans la lignée des travaux de Schön et de Clot, plusieurs recherches récentes relatives à la formation initiale et continuée des enseignants ont montré la fécondité des démarches qui amènent ceux-ci à s'interroger sur les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs pratiques pour essayer de les transformer. Parmi ces démarches, le recours à l'écriture apparaît comme un moyen privilégié de prendre une distance tant cognitive qu'affective par rapport aux activités d'enseignement. Plusieurs dispositifs pédagogiques d'écriture réflexive ont ainsi été mis en place, tels que le portfolio, le rapport de stage, le journal de bord (personnel ou partagé), la description d'incidents critiques, le récit de vie... qui font aujourd'hui, pour la plupart, l'objet de diverses recherches empiriques.

¹ C'était le thème déjà du n°1 des *Cahiers THÉODILE*, paru en novembre 2000.

Ce livre applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

© Presses universitaires de Louvain, 2004.

Dépôt légal : D/2004/9964/2

ISBN 2-930344-40-7

Graphisme : Marie-Hélène Grégoire

Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Place, 7

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

Fax 32 10 45 73 50

duc@ciaco.com

Les journées d'études d'avril 2002, qui faisaient suite à trois séances de séminaire organisées entre novembre 2001 et février 2002, avaient pour objectif de susciter une réflexion commune sur ces questions et d'examiner par ce biais les conditions de possibilité d'une amélioration de la formation. Une attention particulière a été accordée au partage des pratiques et des dispositifs de formation ainsi qu'à leurs analyse et évaluation. Il s'est agi de mettre en évidence d'autres façons de faire écrire les enseignants, actuels et en devenir, d'échanger sur l'intérêt de tels dispositifs et de réfléchir à nos propres pratiques de formation. Ainsi, à côté des interventions qui font état de résultats de recherche, d'autres présentent des essais de mise en place de dispositifs et de méthodologies utilisés pour analyser les écrits des (futurs) enseignants, sans ignorer les difficultés et les interrogations que ces pratiques peuvent susciter. Celles-ci sont illustrées par des extraits de corpus écrits, de portfolios, de journaux de bord, de carnets ou de rapports de stage, de dossiers didactiques...

Les contributions rassemblées dans cet ouvrage se répartissent entre quatre chapitres. Le premier dessine le cadre théorique et fait le point sur les recherches en matière de pratique réflexive, plus particulièrement en ce qui concerne les enseignants. Le second présente cinq modalités différentes du recours à l'écrit, intervenant à divers moments de la formation, et dont les effets de réflexivité sont évalués. Le troisième chapitre est centré sur le rapport de stage : les auteurs y décrivent des dispositifs d'écriture déjà mis en œuvre et analysent les effets qu'ils produisent, pour s'interroger sur les conditions qui permettraient d'en accroître la dimension réflexive. Enfin, le chapitre quatre présente et analyse deux types d'écrits d'usage assez récent et aujourd'hui fortement valorisés : le journal de bord et le portfolio. Les textes qu'on va lire concernent tous la formation des enseignants. Leur diversité vient du fait qu'ils relatent des pratiques d'écriture très variées, qu'ils touchent à des moments différents du cursus et que les ancrages disciplinaires des (futurs) enseignants concernés vont de l'éducation physique au français en passant par les sciences et les langues modernes.

Du côté de la formation initiale, cette grande variété des publics soulève la question de l'inégalité des étudiants face à l'écrit(ure) et du rapport problématique que certains d'entre eux entretiennent avec elle. C'est cette réalité qui justifie la mise en place de dispositifs visant à faciliter l'accès à l'écrit et à contribuer au dépassement de la dimension normative et contraignante souvent liée à son apprentissage.

Au fil de cette réflexion commune, la mise en rapport de l'écriture et de la réflexivité dans la formation des enseignants est apparue comme un chantier des plus prometteurs. Plus précisément, deux hypothèses importantes se dégagent des travaux

rassemblés ici. D'une part, il semble que certaines formes d'écrit (comme le journal de bord ou la narration de souvenirs de lecture/écriture) aient de bonnes chances de contribuer par elles-mêmes à l'émergence d'une attitude réflexive et qu'il soit donc utile de les faire pratiquer par les futurs enseignants. D'autre part, il semble que l'usage plus explicite de l'écriture au service de la réflexivité dans le cadre de l'apprentissage requière une démarche patiente et progressive de la part du formateur, dont l'étayage se révèle souvent déterminant. Revenir sur sa pratique, sur ses ratés ou ses aspects inaboutis aussi bien que sur ses succès s'accompagne d'une mortification difficile à supporter si la démarche ne se réalise pas dans un climat positif. La qualité de la relation pédagogique joue donc ici un rôle particulièrement essentiel.

Certes, le recours à l'écriture n'est pas le seul moyen qui permette d'éveiller les enseignants, actuels et futurs, à la pratique réflexive. Nous espérons néanmoins que le présent recueil donnera à ses lecteurs une idée claire de la diversité des moyens envisageables pour associer cette finalité au travail de l'écriture et, plus généralement, qu'il incitera chacun à faire de la réflexivité un objectif de formation de premier plan.

Les journées d'études d'avril 2002, qui faisaient suite à trois séances de séminaire organisées entre novembre 2001 et février 2002, avaient pour objectif de susciter une réflexion commune sur ces questions et d'examiner par ce biais les conditions de possibilité d'une amélioration de la formation. Une attention particulière a été accordée au partage des pratiques et des dispositifs de formation ainsi qu'à leurs analyse et évaluation. Il s'est agi de mettre en évidence d'autres façons de faire écrire les enseignants, actuels et en devenir, d'échanger sur l'intérêt de tels dispositifs et de réfléchir à nos propres pratiques de formation. Ainsi, à côté des interventions qui font état de résultats de recherche, d'autres présentent des essais de mise en place de dispositifs et de méthodologies utilisés pour analyser les écrits des (futurs) enseignants, sans ignorer les difficultés et les interrogations que ces pratiques peuvent susciter. Celles-ci sont illustrées par des extraits de corpus écrits, de portfolios, de journaux de bord, de carnets ou de rapports de stage, de dossiers didactiques...

Les contributions rassemblées dans cet ouvrage se répartissent entre quatre chapitres. Le premier dessine le cadre théorique et fait le point sur les recherches en matière de pratique réflexive, plus particulièrement en ce qui concerne les enseignants. Le second présente cinq modalités différentes du recours à l'écrit, intervenant à divers moments de la formation, et dont les effets de réflexivité sont évalués. Le troisième chapitre est centré sur le rapport de stage : les auteurs y décrivent des dispositifs d'écriture déjà mis en œuvre et analysent les effets qu'ils produisent, pour s'interroger sur les conditions qui permettraient d'en accroître la dimension réflexive. Enfin, le chapitre quatre présente et analyse deux types d'écrits d'usage assez récent et aujourd'hui fortement valorisés : le journal de bord et le portfolio. Les textes qu'on va lire concernent tous la formation des enseignants. Leur diversité vient du fait qu'ils relatent des pratiques d'écriture très variées, qu'ils touchent à des moments différents du cursus et que les ancrages disciplinaires des (futurs) enseignants concernés vont de l'éducation physique au français en passant par les sciences et les langues modernes.

Du côté de la formation initiale, cette grande variété des publics soulève la question de l'inégalité des étudiants face à l'écrit(ure) et du rapport problématique que certains d'entre eux entretiennent avec elle. C'est cette réalité qui justifie la mise en place de dispositifs visant à faciliter l'accès à l'écrit et à contribuer au dépassement de la dimension normative et contraignante souvent liée à son apprentissage.

Au fil de cette réflexion commune, la mise en rapport de l'écriture et de la réflexivité dans la formation des enseignants est apparue comme un chantier des plus prometteurs. Plus précisément, deux hypothèses importantes se dégagent des travaux

rassemblés ici. D'une part, il semble que certaines formes d'écrit (comme le journal de bord ou la narration de souvenirs de lecture/écriture) aient de bonnes chances de contribuer par elles-mêmes à l'émergence d'une attitude réflexive et qu'il soit donc utile de les faire pratiquer par les futurs enseignants. D'autre part, il semble que l'usage plus explicite de l'écriture au service de la réflexivité dans le cadre de l'apprentissage requière une démarche patiente et progressive de la part du formateur, dont l'étalement se révèle souvent déterminant. Revenir sur sa pratique, sur ses ratés ou ses aspects inaboutis aussi bien que sur ses succès s'accompagne d'une mortification difficile à supporter si la démarche ne se réalise pas dans un climat positif. La qualité de la relation pédagogique joue donc ici un rôle particulièrement essentiel.

Certes, le recours à l'écriture n'est pas le seul moyen qui permette d'éveiller les enseignants, actuels et futurs, à la pratique réflexive. Nous espérons néanmoins que le présent recueil donnera à ses lecteurs une idée claire de la diversité des moyens envisageables pour associer cette finalité au travail de l'écriture et, plus généralement, qu'il incitera chacun à faire de la réflexivité un objectif de formation de premier plan.

Le rapport de stage : quelle évaluation pour quels enjeux ?



Jean-Louis Dufays
UCL – CEDILL

Résumé

Cet article analyse la manière dont les rapports de stage évoqués dans l'article précédent ont été évalués par les cinq formateurs à qui ils étaient prioritairement destinés. Mettant en évidence la diversité des critères et des barèmes d'évaluation mobilisés spontanément par ceux-ci, il révèle les perceptions variées qu'ils ont de la réflexivité et de son importance dans un écrit de ce type. L'analyse permet aussi de dégager les conditions qui permettraient d'améliorer tant la formation des étudiants à la réflexivité que la qualité des évaluations à ce propos.

Pour prolonger les analyses que D. Ledur et de Fr. Thyron ont faites du dispositif qui entoure la rédaction des rapports de stage et du contenu de ces rapports²², je me suis penché sur les évaluations auxquelles ils ont donné lieu.

Pour ce faire, j'ai commencé par étudier la manière dont, sur la base de consignes communes, cinq évaluateurs différents s'y sont pris pour évaluer les neuf rapports de la session de janvier 2002 déjà évoqués. J'ai analysé tour à tour les formes d'évaluation adoptées, les critères mobilisés, la pondération mise en œuvre et les conceptions de la réflexivité que ces évaluations reflétaient. L'enjeu de cette analyse n'était bien sûr pas de juger le travail de ces collègues dont la compétence ne fait à mes yeux guère de doute, puisque je les ai choisis pour m'épauler dans l'accompagne-

²² Je ne reviendrai donc pas ici sur les enjeux et les limites de ce dispositif, qui ont été analysés dans les deux articles précités.

ment des séminaires d'intégration des stages. Il était plutôt d'observer quelles représentations de l'évaluation des stages et de la réflexivité circulent chez ces professionnels de haut niveau, afin de pouvoir mieux mesurer la distance éventuelle entre ces représentations et celles qui sont issues des recherches récentes sur la réflexivité et son évaluation.

Je me suis ensuite demandé quels enseignements ce petit corpus permettait de tirer quant aux atouts et aux limites des modalités actuellement mises en œuvre pour l'évaluation des rapports de stage. Sur cette base, j'ai enfin réfléchi à des formules d'évaluation alternatives ou affinées, à leurs enjeux et à leur faisabilité compte tenu des contraintes institutionnelles et matérielles (notamment horaires) liées à l'organisation des stages et du séminaire d'intégration des stages.

1. État des lieux : quelles sont les pratiques d'évaluation spontanées ?

Avant d'analyser les formes d'évaluation spontanément mises en œuvre par les collaborateurs pédagogiques, il est utile d'abord de préciser les contraintes sous-jacentes à la consigne écrite qui leur était donnée à eux comme aux étudiants.

Pour rappel, la *consigne* que j'avais donnée disait précisément ceci : « Le rapport final comptera de 8 à 10 pages dactylographiées et portera sur les 30 heures de stage (leçon de supervision comprise). Il s'agira non d'un simple récit linéaire, mais d'un compte rendu critique et personnalisé de l'expérience, intégrant les outils et les réflexions utilisés au cours du séminaire. On veillera à soigner la langue et la présentation (= un quart de la note d'évaluation)... ce qui n'exclut nullement de l'inventivité quant au genre littéraire adopté et au ton ! Ce rapport doit être remis au collaborateur pédagogique qui a animé la 2^e partie du séminaire avant le 8 mai (session de juin), le 20 septembre (session de septembre) ou le 8 janvier (session de janvier). »

Mises à part la longueur et la ponctualité, quatre critères peuvent être inférés de cette consigne :

- le *caractère critique et personnalisé* du rapport (par opposition au simple récit linéaire) ;
- l'*exploitation des outils et réflexions* utilisés au cours du séminaire ;
- le *soin de la langue et de la présentation* (1/4 de la note) ;
- et enfin l'*inventivité* quant au genre et au ton.

Comme l'a noté plus haut Fr. Thyron, le terme « réflexif » n'apparaît pas comme tel dans la consigne et le caractère relativement succinct de celle-ci laisse le champ à une marge interprétative assez large. Néanmoins, les deux premiers critères indiquent assez clairement que le genre discursif sollicité est un écrit réflexif au sens large, qui doit développer un point de vue critique, faire état d'une position per-

sonnelle et situer le stage par rapport à des outils et à des notions extérieures.

Fr. Thyron a bien montré la diversité des compréhensions qui étaient faites de cette consigne par les stagiaires. Comment, de leur côté, les cinq formateurs concernés par notre corpus l'ont-ils prise en compte pour évaluer les rapports ?

Sur le plan formel tout d'abord, comme on peut le lire dans l'annexe 4 ci-jointe, quatre d'entre eux ont opté pour un mode d'évaluation succinct : trois à cinq lignes manuscrites accompagnées de quelques annotations dans le texte du rapport ou dans la marge et d'une note globale sur 20. Le cinquième se distingue en recourant à une grille qu'il a composée lui-même, et dont nous reproduisons ici un exemple :

Présentation		4/5
Orthographe	Correcte – quelques grosses fautes	1
Mise en page, caractères	OK	1
Reliure	Chemise plastique à perforation	1
Références	OK	1
Originalité		4/5
Style, fluidité	Soigné, léger, élaboré	2
Choix de la forme	Forme originale, récit à la troisième personne, intrigant	2
Cohérence	Partition en chapitres qui hésite entre deux formes	0,5
Compte rendu		5/5
Complet	Exemples précis, liens entre cadres différents	3
Intégré	Rapports avec le séminaire, problématiques intégrées	2
Métadiscours		3/5
Bilan personnel	Reste fort descriptif mais c'est assez pointu	1
Orientation vers l'avenir	OK perpétuellement présente	2
Carnet de bord	Non remis	0
		17/20

On voit bien chez ce collaborateur le souci de fonder son évaluation sur des critères, eux-mêmes monnayés par des indicateurs et par une pondération (un barème) des points attribués à chaque indicateur et à chaque critère.

On ne peut qu'apprécier en outre la clarté avec laquelle cette grille traduit et explicite quatre critères majeurs de la consigne, à savoir la présentation, l'inventivité, le caractère intégré du compte rendu et son caractère critique et personnalisé. On peut néanmoins s'interroger sur le choix de certains critères et indicateurs et sur l'importance donnée à chacun d'eux : est-il pertinent d'accorder la même importance barémique à la présentation et au métadiscours ? Et parmi les éléments relevant de la présentation, pourquoi prendre en compte la reliure ? Enfin — point qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ces journées —, les termes « métadiscours », « bilan personnel » et « orientation vers l'avenir » rendent-ils compte suffisamment d'un souci d'évaluer le caractère critique et réflexif du compte rendu ?

Mais il serait malvenu de parler de flou à propos de ce rapport qui témoigne au contraire d'un souci assez remarquable d'objectivation des critères, des indicateurs et de la pondération. La situation est moins claire dans les quatre autres évaluations. Comme l'indique le tableau présenté en annexe 5, en effet, aucune d'elles ne recourt explicitement aux différents critères qui avaient été demandés. En revanche, trois d'entre elles font appel à des critères qui n'avaient pas été sollicités et qui me semblent concerner le « savoir être » de l'étudiant ou sa posture psychoaffective : « rapport très positif sur diverses situations d'enseignement », « vif plaisir à entrer en contact avec les classes », « rapport rempli d'humilité », « elle a diversifié ses expériences et les analyse avec lucidité mais aussi idéal ». Faut-il voir ici une traduction de la mise en œuvre du critère « compte rendu personnalisé » ? Je serais plutôt tenté d'y voir le reflet de représentations que partagent sans doute la plupart des formateurs et qui sont en quelque sorte constitutives de leur rôle même, selon lesquelles un bon enseignant est quelqu'un qui croit en son métier, sait diversifier ses expériences et sait se montrer humble. Je ne discuterai pas ces représentations qui sont aussi largement les miennes. Je m'interroge en revanche sur leur valeur en tant que critères d'évaluation d'un rapport de stages. Mais venons-en au vif du sujet, à savoir *la part accordée par chaque évaluateur à la réflexion critique*, et constatons d'abord que ce critère-là, du moins, est mobilisé par les cinq évaluateurs dans la mesure où tous se réfèrent à des notions qui relèvent peu ou prou, sinon de la réflexivité au sens fort, du moins de la capacité de distanciation de l'étudiant : « réactions analytiques », « on sent bien le recul, l'esprit critique », « rapport très peu réflexif », « rapport à approfondir », « cette réflexion met l'accent sur l'évolution de S. tout au long de son parcours ».

La réflexivité proprement dite n'occupe cependant une place explicite et prioritaire que chez un des évaluateurs qui commente comme suit le rapport qu'il a évalué : « Un rapport de stages très anecdotique et très peu réflexif. On en reste à une rela-

tion au niveau du « ressenti » qui n'est soutenue par aucune référence théorique ». Les autres évaluateurs utilisent des termes plus vagues comme « réactions analytiques », « lucidité », « prises de conscience », qui peuvent désigner aussi bien la réflexivité au sens fort (j'entends par là, à la suite de Schön et de bien d'autres, la capacité de mise à distance durable et systématique des expériences effectuées) qu'une réflexion plus ponctuelle ou la relation d'une prise de conscience déjà faite, et non liée donc au moment de l'écriture.

Cette disparité des conceptions de la réflexivité — ou cette ignorance même de la notion — se confirme lorsqu'on confronte certaines évaluations avec les rapports sur lesquelles elles portent. Ainsi, le rapport de Sabine (annexe 1), qui est entièrement rédigé au passé et ne comporte aucune trace discursive d'analyse réflexive, est cependant qualifié d'« analytique » par l'évaluateur. À l'inverse, celui de Marie (annexe 3), qui me paraît au contraire marqué constamment par la réflexivité (écriture à la 3^e personne, à la manière d'un roman, omniprésence de commentaires métacognitifs) est qualifié par l'évaluateur de « fort descriptif » quoique « assez pointu », la dimension « bilan personnel » ne se voyant attribuer dans la note qu'un point sur deux.

2. Bilan et perspectives

Au terme de cette rapide comparaison, il est intéressant de tenter *un bilan critique* du dispositif évaluatif mis en place. À l'actif de celui-ci, l'on constate d'abord que l'existence de critères annoncés préalablement aux formés et aux formateurs permet malgré tout une centration dominante sur certaines composantes, et en particulier sur la composante réflexive au sens large. Il n'est pas douteux par ailleurs que l'autonomie relative laissée à chaque formateur présente l'avantage de permettre à chacun d'eux de spécifier le contrat d'évaluation en interaction avec son groupe.

La disparité manifeste des formes, des critères et des barèmes adoptés pour évaluer fait cependant problème dans la perspective d'une formation commune à la réflexivité. Comme on l'a vu en effet, certaines remarques des évaluateurs concernent avant tout la nature du stage (et non celle du rapport) et d'autres ne parlent que de l'idéal ou de l'engagement de l'étudiant, ce qui n'a guère de rapport avec l'aspect réflexif. Force est également de constater la non-transparence qui résulte de la quasi absence d'indicateurs, et partant, le peu de clarté cognitive que la tâche présente aux yeux de l'étudiant : faute de tels indicateurs, il ignore quelle(s) forme(s) pourrait prendre la réflexion critique qu'on attend de lui, et les enjeux de celle-ci pour sa formation risquent de lui échapper largement. L'absence de collégialité entre formateurs fait elle aussi problème à propos d'une évaluation qui est, en principe, prise en charge par une équipe dont les membres devraient être interchangeables.

Dans ces conditions, un objectif clé à poursuivre ne devrait-il pas être de construire un mode d'évaluation plus critérié, plus commun et plus transparent ? À ce sujet, la rapide analyse à laquelle je viens de me livrer me semble apporter des arguments en faveur de différents aménagements.

Le premier consisterait à *co-construire une grille commune avec l'ensemble des formateurs*. Cette grille, qui devrait être à la fois cohérente par rapport aux objectifs visés et facile d'emploi (compte tenu de la masse d'évaluations concentrée au sein d'une même session), pourrait se rapprocher de celle que j'ai présentée plus haut. L'intérêt de concevoir collégialement une telle grille est évident du point de vue de l'équité et de la collégialité de l'évaluation. Il est à parier aussi que les évaluateurs se montreront plus motivés par une évaluation dont ils auront eux-mêmes contribué à définir les termes.

Il faut cependant être conscient du caractère partiellement illusoire de toute « co-construction » de grilles (les critères et les formes envisageables n'étant pas infinis) et du fait qu'une telle procédure n'empêchera pas certains critères de rester sujets à des interprétations subjectives. À l'inverse, quelle que soit sa forme, cette grille produira un effet de standardisation qui débouchera *de facto* sur une perte d'autonomie de chaque évaluateur. Les atouts d'une telle grille paraissent néanmoins très supérieurs à ses limites. À titre d'exemple, voici (grâce aux bons soins d'Olivier Dezutter) les indicateurs proposés par une équipe enseignante de l'université de Sherbrooke pour évaluer les « capacités réflexives » des étudiants dans le cadre d'un 1^{er} stage :

- relève des observations pertinentes au sujet des élèves, des tâches enseignantes
- compare ses observations, questionne
- formule des hypothèses diversifiées en s'appuyant sur des faits
- fait des liens, tire des conclusions
- évite les généralisations abusives
- questionne ses comportements et ses attitudes
- ...

Plus précisément, il semblerait intéressant que la grille comporte non seulement des critères, des indicateurs et un barème, mais aussi, pour chaque critère (voire pour chaque sous-critère), la *hiérarchie des différents niveaux de compétence envisageables*, à la manière de ce qui se pratique dans certaines universités québécoises. Par exemple, on lira en annexe 7 la triple grille qui sert, toujours à l'université de Sherbrooke, à évaluer la capacité d'« évaluation » et de « réflexion » des stagiaires de troisième année. Il n'est pas douteux que l'emploi d'une telle grille favoriserait un surcroît de rigueur et de cohérence de la part des différents évaluateurs, la seule limite étant l'alourdissement du travail d'évaluation qui en résultera.

Un autre avantage d'une grille de ce genre est qu'elle pourrait être communiquée aux étudiants en même temps que la consigne du travail. L'enjeu serait évidemment l'accroissement de la transparence de la tâche aux yeux des stagiaires, une trans-

parence qui sera d'autant plus grande si l'on veille, en leur remettant la grille, à recueillir leur avis à son propos (suscitant ainsi une réflexivité à propos de la réflexivité) ainsi qu'à lire et à analyser avec eux un rapport d'une année antérieure à la lumière de cette grille.

Plus fondamentalement, comme le suggéraient plus haut D. Ledur et Fr. Thyron, la communication de cette grille aux stagiaires pourrait aller de pair avec une explicitation de la notion de réflexivité et une réflexion sur ses enjeux formatifs, qui pourrait se fonder notamment sur le schéma proposé par Taggart et Wilson (1998) (annexe 7), lequel distingue cinq étapes dans la pensée réflexive :

- *le problème* (contexte, épisode) ;
- *le cadrage/recadrage du problème* (observation, réflexion, cueillette d'information, jugement moral, schéma, contexte) ;
- la mobilisation des *solutions possibles* (intervention) ;
- *l'expérimentation* (qui comporte une phase d'observation et une phase de jugement) ;
- *l'évaluation*, qui peut conduire soit à l'adoption d'un nouveau schéma qui apparaît comme une solution au problème initial, soit au *rejet* du schéma envisagé et au retour au problème initial.

La limite d'une telle démarche avec les étudiants, ici encore, sera le danger de standardisation et d'accentuation de l'aspect scolaire, normé du travail, ainsi que le risque de surinvestissement sur le support textuel et/ou sur la démarche d'évaluation au détriment de la démarche réflexive : mal comprise – ou comprise seulement comme l'outil d'une contrainte institutionnelle –, une grille d'évaluation de la réflexivité risque d'accentuer le caractère contraignant et rébarbatif de la tâche aux yeux des étudiants. Mais beaucoup dépendra en fait, comme toujours en la matière, de la manière dont la tâche sera présentée et du contexte institutionnel et psychologique dans lequel elle prendra place : la réflexivité ne se décrète pas, elle se construit pas à pas dans une triple relation pédagogique, entre stagiaire et élèves, entre stagiaire et formateurs, et entre le stagiaire et lui-même, où des notions comme l'exigence, le doigté, la confiance, le respect de chacun, mais aussi la patience, l'humilité et l'humour exercent un rôle tout à fait capital.

Bibliographie

- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESE.
- Taggart, G. & Wilson, A. (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers*. Thousand Oaks (Canada) : Corwin.

[L'extrait reproduit couvre les 4 dernières pages du rapport, qui en compte 10.]

École en terre de savoirs morts

Le deuxième stage s'est déroulé au Collège du Christ-Roi à Ottignies, dans lequel j'ai donné cinq heures de cours sur la chanson française en cinquième année et cinq heures de cours sur le roman policier en sixième. Ce stage était pour moi l'occasion de découvrir le véritable rôle du professeur qui enseigne le plus souvent seul dans sa classe puisque dans les moments d'enseignement en duo, il est toujours possible de faire appel au partenaire.

Les premières heures furent pour moi assez difficiles, je me suis sentie bien sûr stressée mais aussi peu confiante devant cette classe qui m'observait, devant tous ces regards interrogateurs et face à ces jeunes encore proches de moi en âge mais qui ne me ressemblent déjà plus tout à fait. Peu à peu, j'ai pris ma place dans la classe, j'ai gagné en assurance et cela se ressentait tant dans ma voix que dans mon comportement. Cependant, il m'a semblé que cette démarche de « prise de pouvoir » et de confiance était à refaire à chaque fois, malgré le fait que mes élèves étaient calmes et le plus souvent actifs.

Le risque que prend le stagiaire en entrant dans la jungle, c'est aussi que ces élèves l'écoutent passivement et oublient aussitôt tout ce qui a été dit. Il me semblait parfois, lorsque je donnais cours, que je parlais dans le vide. J'ai donc découvert l'importance de vérifier la température ambiante, ce que probablement je fais sans m'en rendre compte. Mais ce qui compte aussi, c'est de vérifier que les élèves ont bien compris ce qui a été dit (par le professeur mais aussi par les élèves), de les faire reformuler eux-mêmes les points clés du cours. Le professeur lui-même doit être capable de reformuler en d'autres termes les points du cours qui restent obscurs.

Visite des grottes de l'évolution

À la fin de mon deuxième stage, j'ai été amenée à faire une interrogation en rhétorique sur le thème du roman policier, j'ai donc été confrontée non seulement à la difficulté de construire les questions de sorte qu'elles ne soient ni trop simples, ni inutiles, ni trop complexes, mais aussi à celle des corrections. En recevant les copies, j'ai été frappée de voir combien les élèves avaient eu du mal soit à répondre à la question (restitution de la matière vue alors qu'il s'agissait principalement de réflexion sur un texte qui me semblait simple et que mon maître de stage avait approuvé) et combien ils avaient eu du mal à formuler leur réponse de manière à ce qu'elle soit compréhensible pour le lecteur. La correction devait donc se faire

tant au niveau du contenu qu'aux niveaux syntaxique, orthographique, textuel, etc. L'exigence bien sûr est de mise sur tous les points et cette correction m'a demandé une attention et un temps considérables.

Ici encore, il est nécessaire de trouver un juste milieu entre une correction bâclée et de trop longs commentaires. Ici encore, je me sens fort dépourvue et le stress vis-à-vis de ces corrections n'a fait qu'accentuer cette difficulté.

Le soubresaut vers l'autre rive

Mon troisième stage a été, comme je le disais, à la fois proche et différent de mes deux précédents stages. Je me suis sentie en tout cas beaucoup mieux dans la classe et nettement moins stressée. Est-ce parce que j'ai observé mon maître de stage et les élèves (niveaux débutant et intermédiaire) pendant environ neuf heures (dont six heures avant de commencer à donner cours) ? Ou est-ce parce que l'enseignement du français langue étrangère touche un tout autre public et à une toute autre matière ? Je ne sais. Quoi qu'il en soit, j'ai l'impression d'avoir beaucoup appris et d'avoir découvert enfin ce que ma filière signifiait dans le concret.

Le public du français langue étrangère est par définition motivé et donc appliqué. Le stress de l'indiscipline, du chahut ou du trop grand silence des élèves est absent et cela facilite considérablement la tâche que le professeur doit effectuer. D'un autre côté, l'enseignement du FLE soumet l'enseignant au feu des questions sur la langue : « pourquoi ? » et « comment ? ». Il faut saisir chaque moment pour créer une discussion (ce qui n'est pas forcément productif en FLM) pour favoriser et corriger s'il le faut l'expression orale des élèves. Je ne sais pas si je possède toutes ces compétences ; je dois sans doute acquérir la plupart d'entre elles et cela ne va pas sans peine. Comme pour franchir une rivière et atteindre l'autre rive, il faut prendre de l'élan et oser sauter, quitte à se mouiller...

Toutefois, l'enseignement du français langue étrangère est proche du français langue maternelle dans le sens où il y a dans les deux cas une personne qui doit mener le groupe et s'exprimer de manière structurée et claire devant un public. Je pense que cette expérience m'a aidée à trouver l'attitude qui m'est propre et qui me convient devant le groupe. J'ai appris également à communiquer avec les élèves plutôt que de parler devant eux...

À la rencontre du peuple élève

Avant de partir à ma leçon de supervision, j'ai décidé de considérer cette étape de mon voyage, non comme un mauvais moment à passer, mais comme un moment de rencontre avec des jeunes qui sont aussi des élèves (avec tout ce que cela entraîne : fatigue, découragement après un échec, etc.). Je pense que cela m'a réellement aidée à évacuer une partie de mon stress et à me détacher de mes feuilles pour écouter les interventions des élèves.

Il m'a semblé que cette heure de cours passait à tout allure et j'ai eu des difficultés à maintenir la structure que j'avais construite et aussi à la « dire ». C'est pour quoi les conseils que j'ai reçus de mon maître de stage m'ont paru importants : préciser l'objectif de la leçon, donner un titre à celle-ci, faire la synthèse avec les élèves eux-mêmes...

Le fait de donner à nouveau cours à des élèves en secondaire et que cela ce soit assez bien passé m'a redonné un élan pour ce métier. J'ai envie même de dire que cela m'a redonné envie d'enseigner malgré toutes les peurs et tous les doutes qui me restent encore. Ma leçon de supervision a ainsi remis en valeur les atouts que j'ai pour le métier de professeur sans occulter bien sûr tout ce qu'il me reste à améliorer et à apprendre. Ces atouts dont je n'étais pas consciente sont le respect des élèves dans ce qu'ils sont, dans ce qu'ils vivent, la valorisation de chacun d'eux et aussi ma capacité d'écoute.

Il me reste à apprendre ou améliorer ma maîtrise des contenus, mon utilisation du tableau (parfois judicieuse mais souvent brouillon) ; deux éléments qui me permettraient, je pense, d'être plus structurée. Je voudrais également apprendre à faire davantage travailler les élèves, que les réponses viennent d'eux. Apprendre à les faire travailler ensemble, à les faire réfléchir encore davantage. En effet, je pense que ma technique de questionnement et d'induction est bonne mais qu'elle risque d'être lassante. Je voudrais pouvoir varier mes techniques d'enseignement en fonction de l'état des élèves ou en fonction de la matière à voir.

Devant cette montagne de choses à faire, j'avais sélectionné quelques traits avant ma leçon de supervision. Mes objectifs personnels étaient les suivants : dominer mon stress afin que ma lecture soit signifiante et émouvante (plus précisément, je voulais que mon corps et ma voix ne tremblent pas), faire creuser les élèves et ne pas accepter trop vite les réponses qui me satisfaisaient, leur faire justifier leurs propos et me sentir bien pendant l'heure de cours. En quittant l'école, j'étais heureuse parce que je pense avoir, de manière générale, atteint mes objectifs.

Conclusion

Les trois stages sont les moments clés de l'agrégation, non seulement parce qu'ils représentent pour la plupart des étudiants le premier grand saut dans l'enseignement, mais aussi parce qu'ils amènent les étudiants à se positionner dans cette possible carrière. Cette recherche ou découverte de ce que l'on pourrait appeler une « vocation » a été pour moi très importante tout au long de mon parcours. Sans cesse, je n'ai cessé de réfléchir à mes capacités d'enseigner, me remettant constamment en question à ce sujet. En effet, un principe (qui m'a probablement freinée lors de chaque stage) est ancré en moi : mieux vaut pas de professeurs du tout que de mauvais professeurs...

C'est dans cette optique de questionnement que se sont déroulés mes trois stages et ma leçon de supervision. Aujourd'hui, je reste incertaine face à la profession d'enseignante car elle est évidemment source de richesses, de rencontres, de diversité, mais elle est aussi un lieu de perpétuelle remise en question et la société en dresse le plus souvent un tableau assez sombre.

Quoi qu'il en soit, la prise de distance permise par la rédaction de ce rapport, m'a aidée à percevoir quels sont mes atouts pour ce métier et quelles sont mes faiblesses. Ces caractéristiques touchent d'ailleurs aux deux facettes principales de l'enseignement : la relation et la matière à enseigner. Ainsi, il semblerait que la première face du métier ne me pose pas trop de problèmes car mes qualités d'attention et de respect des élèves ont été soulignées par les professeurs qui m'ont encadrée dans chaque stage. À la fin de mon parcours, je me rends compte que je n'ai pas eu de problèmes de discipline mais il est vrai que je n'ai pas enseigné dans des classes de professionnelles ou dans celles dites « difficiles ». Je me sens en tout cas encouragée à persévérer dans cette voie...

La maîtrise des contenus est ce qui me pose le plus de problèmes, tant en français langue maternelle qu'en français langue étrangère. Les préparations de mes cours furent hasardeuses et laborieuses. Cependant, comme je le disais au début de ce guide, l'enseignement n'est pas un métier facile où les mêmes tâches sont à effectuer chaque jour.

Extraits du rapport de Sabine

1. Introduction

En ce qui concerne ce rapport, j'adopterai une structure chronologique en détaillant chaque stage actif. Pour chacun, je parlerai des points positifs et négatifs, des rapports entretenus avec les élèves et avec les différents maîtres de stage. Parfois, je m'attarderai plus longuement sur des faits significatifs. [...]

4. Le second stage en solo (FLE)

Avant d'entamer ce stage, nous nous sommes remémorée les conseils de Monsieur M^{***}, et nous étions fermement décidée à les appliquer au cours de cette deuxième expérience en solo. Avant le début du stage à l'International School of Brussels, Monsieur Christian N^{***} nous a invitée à observer les deux classes dans lesquelles nous allions être amenée à donner cours. Nous avons ainsi pu nous faire une idée quant à l'ambiance qui régnait dans chacune des classes, ainsi que du niveau des élèves.

Ceux-ci étaient âgés de quinze à dix-sept ans, regroupés non pas en fonction de leur âge mais en fonction de leur niveau de maîtrise du français. Ils étaient dans leur quatrième année d'apprentissage. Les élèves proviennent de plus de cinquante pays différents. Toutefois, la majorité des étudiants viennent des États-Unis. Les deux classes de M. N^{***} étaient du niveau IB, c'est-à-dire que les élèves préparaient le baccalauréat international qui fait l'objet d'une évaluation externe et qui bénéficie d'une reconnaissance internationale.

On pourrait croire que le français est la langue seconde de ces apprenants dans la mesure où ils habitent tous la région de Bruxelles-Capitale et fréquentent quotidiennement le français. Or ce n'est pas toujours le cas. En effet, d'après notre enquête auprès des élèves, la plupart ne parlent le français qu'au cours de Monsieur N^{***}. Toutes les activités extra-scolaires auxquelles ils participent se font dans un milieu où l'anglais est la langue de communication. Le français sera donc pour ces adolescents une langue étrangère et non une langue seconde. D'autant plus que beaucoup d'étudiants ne font que transiter par la Belgique, où ils restent en moyenne deux ans. (...)

Les apprenants ont finalement été invités à inventer la mise en scène du clip de victime de la mode. Chacun a énoncé des idées qu'il développerait par la suite. Cet exercice a donné lieu à des productions orales très riches. Sur le plan des idées, la diversité de celles-ci s'est avérée inattendue. Les efforts dont ont fait preuve les apprenants pour traduire le plus fidèlement possible en français les éléments de leur imagination

étaient surprenants. Les élèves eux-mêmes ont été surpris de leurs possibilités d'expression.

Dès que nous arrivions en classe, les élèves se mettaient à chanter *Victime de la mode*, ce qui pour nous représentait un très chaleureux accueil. Nous n'avons jamais eu de problème de discipline. Monsieur N^{***} nous a également attribué une note de 16/20 pour ce stage en FLE.

5. Conclusion : les stages en solo

Nous avons tenté au cours de ces stages en solo, de varier au maximum nos approches. De même, nous étions très attentive aux réactions des élèves, ainsi qu'aux remarques de nos maîtres de stages, nous avons essayé de les intégrer au mieux. Nous avons accordé une attention particulière aux documents que nous avons remis aux élèves, ceux-ci étaient soignés et clairs. Nous avons tenté d'enrichir notre parcours didactique par l'utilisation de la cassette audio et de la cassette vidéo. Afin de capter l'attention de notre public, nous avons joué de notre voix, de nos regards et de nos gestes. Nous avons pris beaucoup de plaisir à donner ces quelques heures de cours.

Œuvre anonyme

MARIE NERUDA

À L'ÉCOLE DES PROFESSEURS

Roman

Éditions Neruda

Chapitre III : le rapport avec la matière

Jamais Marie ne s'était doutée que préparer une leçon pouvait prendre autant de temps. Élève, elle avait toujours cru que les professeurs avaient la science infuse et qu'ils n'avaient jamais besoin de se documenter. De même, si elle avait su que concevoir un parcours avec des activités variées et didactiques demandait autant d'imagination, elle aurait peut-être eu plus de respect pour certains de ses enseignants. En tous cas, c'est ce qu'il lui semble maintenant qu'elle se trouve elle-même à la place du professeur. Elle espère cependant qu'un jour, avec le temps, toutes ses préparations se feront beaucoup plus vite.

Lors de son premier stage, la crainte principale de Marie par rapport à la matière était de se trouver dans l'incapacité de répondre à la question d'un élève. Elle aurait alors eu l'impression de perdre toute sa crédibilité de professeur. Elle était aussi épouvantée à l'idée d'écrire, par distraction ou par ignorance, une faute d'orthographe au tableau. L'animateur de son séminaire d'intégration des stages lui affirma cependant que ses craintes n'étaient pas justifiées car il y avait toujours moyen selon lui de se tirer de ce genre de situation. Il lui donna différents « trucs » : par exemple, dire à l'élève que sa question est très bonne et que l'on y répondra demain ou proposer la question comme sujet de recherche pour le lendemain aux élèves. « Malgré tout, dans certains cas, avouer son ignorance aux élèves n'est pas spécialement une mauvaise chose » lui affirma-t-il : « cela rend au professeur sa dimension humaine ».

Pratiquer-analyser-réinvestir, contextualiser-décontextualiser-recontextualiser, appelons cela comme l'on veut, c'est en tous cas la méthode prescrite par les hautes instances pour rendre les cours vivants et pour impliquer davantage les élèves dans des activités différentes. En théorie, Marie avait toujours trouvé cela très intéressant et s'était jurée qu'elle en ferait bon usage. En pratique par contre, ce ne fut pas si simple. Qu'il était difficile, même pour la jeune stagiaire qu'elle était, de se détacher du moule dans lequel elle avait été modelée. En effet, Marie ne put s'empêcher, lorsqu'elle prit connaissance de la matière qu'il lui fallait enseigner, de commencer son premier cours par une longue théorie sur la période littéraire qui allait être abordée. Elle avait cru faire de la pratique en demandant oralement aux élèves et en deux minutes s'ils avaient quelque connaissance que ce soit sur la littérature du Moyen Âge. Comme la réponse avait été négative, le cours commença donc par un long exposé du professeur. Heureusement, Marie se rendit compte de cette erreur, ou en tous cas, son maître l'aidera à s'en rendre compte. En effet, Madame V** lui fit remarquer qu'il n'était pas indispensable de rappeler toute l'histoire du Moyen Âge pour aborder Chrétien de Troyes. Au contraire, il était plus enrichissant de relever, à travers des textes de l'auteur, certaines caractéristiques propres à son époque. C'est comme cela que Marie se rendit réellement compte de tout ce qu'impliquait cette fameuse méthode *pratiquer-analyser-réin-*

vestir. Le professeur n'est plus celui qui transmet de la matière mais plutôt celui qui conduit les élèves vers des savoirs, des savoir-faire et même des savoir-être. Vouloir faire travailler les élèves n'est pas une solution de facilité pour le professeur. Au contraire, il se doit de titiller sans cesse son imagination pour trouver de nouvelles activités et de nouveaux stratagèmes pour faire apprendre les élèves.

Lorsque Marie découvrit lors de son deuxième stage qu'il lui faudrait à nouveau enseigner la littérature du Moyen Âge en quatrième, cela l'ennuya ; elle n'aimait pas beaucoup cette matière. Elle trouvait qu'il était très difficile de captiver les élèves avec une période aussi éloignée d'eux. En en discutant avec d'autres étudiants, Marie prit donc le parti de baser son cours sur « l'actualité » du Moyen Âge. Les élèves et elle passèrent donc leur temps à faire des bonds entre le passé et le présent ; ce qui eut l'heureux effet de rendre le cours plus vivant.

Un autre problème se posa à Marie : entre les travaux de groupe, les lectures silencieuses et les échanges oraux de questions-réponses, elle eut la fâcheuse impression de ne pas varier suffisamment ses méthodes. Peut-être devait-elle varier ses supports, lui suggéra son maître. Aller du texte à la photo en passant par le film vidéo, telle était peut-être la solution pour empêcher la monotonie de s'installer. À nouveau le même constat se fit dans l'esprit de Marie : que de travail enseigner demande-t-il ! Cette fois-ci, son séminaire lui vint concrètement en aide pour la préparation de ses leçons. Marie apprit qu'il existait de nombreux manuels ou revues pour l'aider dans ses cours.

Quand on parle d'apprentissage, il vient forcément un moment où l'on parle d'évaluation. C'est lors de son troisième stage que Marie considéra cette étape comme problématique. En effet, elle décida qu'elle ne baserait pas son évaluation sur un contenu à mémoriser mais plutôt sur un savoir-faire. Situons le contexte : à travers différents textes, les élèves avaient appris à repérer les thèmes récurrents dans l'œuvre de Kafka. Il sembla donc intéressant à Marie de faire porter l'évaluation sur la capacité des élèves à repérer un nouveau thème dans un nouveau texte de Kafka, c'est-à-dire un texte qui n'avait pas encore été lu ou abordé en classe. Les nombreuses plaintes des élèves à ce sujet au moment de l'évaluation semèrent le doute dans l'esprit de Marie. Était-il juste d'évaluer les élèves sur un texte inédit pour eux ? D'un autre côté, elle pensait les avoir déjà bien familiarisés avec l'œuvre de Kafka. Cette pratique reflétait-elle fidèlement ce qu'elle avait essayé d'apprendre aux élèves tout au long du parcours ? Elle le pensait et son maître le lui confirma. Certains élèves, habitués à la restitution de « par cœur » ont simplement été déroutés. Une chose que Marie retira de cette expérience est qu'il est absolument indispensable de fixer les critères d'évaluation avant l'interrogation en d'en faire part aux élèves ; ou mieux encore dans une certaine mesure, de fixer ces critères avec les élèves. À l'issue de ses trois stages, Marie n'eut pas une seule fois la possibilité de choisir la matière qu'elle allait enseigner, alors que d'autres étudiants s'étaient vu libres d'élaborer un parcours sur ce qui leur plaisait. Il y a tant de choses qu'elle aurait

voulu voir. Les horizons du cours de français sont tellement larges.

En tous cas, si le séminaire d'intégration des stages n'a pas toujours répondu aux attentes de Marie, il aura au moins eu le mérite d'étaler cette diversité de matière et encore mieux, de confronter des avis divergents et des pratiques différentes. Rien n'est plus enrichissant que le dialogue.

Épilogue

Comme prévu, ces stages enthousiasmèrent énormément Marie. Cependant, à certains moments, un léger sentiment de nostalgie l'effleura. Il est bien loin le temps où l'enseignant était considéré comme le maître suprême et le puits de savoir. Maintenant, il est plus souvent considéré comme celui qui est au service de l'élève pour le faire progresser dans ses apprentissages. Il n'est plus maître, mais guide. Finalement, n'est-ce pas beaucoup plus humain ?

Ici s'achève le récit de l'apprentissage de Marie Neruda à l'école des professeurs. Loin d'avoir été exhaustif et détaillé, il retrace néanmoins les faits marquants qui l'ont fait progresser. Pour la connaître de manière très privilégiée, l'auteur affirme avoir été en accord avec les pensées de la personne concernée.

Annexe 4

Le corpus des 9 évaluations

Étudiant	Évaluateur	Texte du rapport	Forme du rapport	Critères																																																			
Sobine		Rapport concis mais très positif sur diverses expériences d'enseignement. Réactions calmes et analytiques des diverses situations, mais vif plaisir à entrer en contact avec les classes. TD 16/20	5 lignes manuscrites Annotations dans la marge	Longueur Distanciation par rapport aux expériences et situations Manifestation d'un investissement psycho-affectif (plaisir)																																																			
Jessica	B	<table><tr><td colspan="2">Présentation</td><td>3/5</td></tr><tr><td>Orthographe</td><td>OK</td><td>2</td></tr><tr><td>Mise en page, caractères</td><td>Conventionnelle mais claire</td><td>1</td></tr><tr><td>Reliure</td><td>Glissé dans une folio à perforations</td><td>0</td></tr><tr><td>Références</td><td>Manque les coordonnées (séminaire et carnet de bord)</td><td>0</td></tr><tr><td colspan="2">Originalité</td><td>2, 5/5</td></tr><tr><td>Style, fluidité</td><td>Simple, quelques lourdeurs (vocabulaire, emploi des temps)</td><td>0,5</td></tr><tr><td>Choix de la forme</td><td>Peu originale</td><td>1</td></tr><tr><td>Cohérence</td><td>Tonalité et présentation constante</td><td>1</td></tr><tr><td colspan="2">Compte rendu</td><td>4/5</td></tr><tr><td>Complet</td><td>Manque la leçon de supervision et l'apport des séminaires</td><td>2</td></tr><tr><td>Intégré</td><td>Attentive à la progression, compare les expériences</td><td>2</td></tr><tr><td colspan="2">Métadiscours</td><td>5/5</td></tr><tr><td>Bilan personnel</td><td>Pointe la de façon nuancée les aspects + et -</td><td>2</td></tr><tr><td>Orientation vers l'avenir</td><td>OK points d'appui, projets, appréhensions</td><td>2</td></tr><tr><td>Carnet de bord</td><td>Très général. Bonnes suggestions</td><td>1</td></tr><tr><td colspan="2"></td><td>14/20</td></tr></table>	Présentation		3/5	Orthographe	OK	2	Mise en page, caractères	Conventionnelle mais claire	1	Reliure	Glissé dans une folio à perforations	0	Références	Manque les coordonnées (séminaire et carnet de bord)	0	Originalité		2, 5/5	Style, fluidité	Simple, quelques lourdeurs (vocabulaire, emploi des temps)	0,5	Choix de la forme	Peu originale	1	Cohérence	Tonalité et présentation constante	1	Compte rendu		4/5	Complet	Manque la leçon de supervision et l'apport des séminaires	2	Intégré	Attentive à la progression, compare les expériences	2	Métadiscours		5/5	Bilan personnel	Pointe la de façon nuancée les aspects + et -	2	Orientation vers l'avenir	OK points d'appui, projets, appréhensions	2	Carnet de bord	Très général. Bonnes suggestions	1			14/20	Grille critériée	Correction de la forme et de la présentation (5/20) : orthographe, mise en page et caractères, reliure, références Originalité de l'écriture (5/20) : style et fluidité, choix de la forme Richesse du compte rendu (5/20) : complet, intégré Importance du métadiscours (5/20) : bilan personnel, orientation vers l'avenir, carnet de bord
Présentation		3/5																																																					
Orthographe	OK	2																																																					
Mise en page, caractères	Conventionnelle mais claire	1																																																					
Reliure	Glissé dans une folio à perforations	0																																																					
Références	Manque les coordonnées (séminaire et carnet de bord)	0																																																					
Originalité		2, 5/5																																																					
Style, fluidité	Simple, quelques lourdeurs (vocabulaire, emploi des temps)	0,5																																																					
Choix de la forme	Peu originale	1																																																					
Cohérence	Tonalité et présentation constante	1																																																					
Compte rendu		4/5																																																					
Complet	Manque la leçon de supervision et l'apport des séminaires	2																																																					
Intégré	Attentive à la progression, compare les expériences	2																																																					
Métadiscours		5/5																																																					
Bilan personnel	Pointe la de façon nuancée les aspects + et -	2																																																					
Orientation vers l'avenir	OK points d'appui, projets, appréhensions	2																																																					
Carnet de bord	Très général. Bonnes suggestions	1																																																					
		14/20																																																					
Caroline	C	Rapport rempli d'humilité, bien amené, agréable à lire. On sent bien le recul, l'esprit critique 17/20	3 lignes manuscrites	Humilité, habileté Agréement du lecteur Manifestation du recul critique																																																			

Étudiant	Évaluateur	Texte du rapport	Forme du rapport	Critères																																																			
Lucie	D	Lucie va à l'essentiel avec beaucoup de maturité. Elle prend en compte le rôle social de l'enseignant et n'hésite pas à faire un stage dans une école de devoirs en milieu défavorisé. Manifestement, elle a diversifié ses expériences et les analyse avec lucidité mais aussi idéal. 16/20	3 lignes dactylographiées	Sens de l'essentiel Maturité, lucidité Engagement social, idéal. Diversification des expériences																																																			
Patrick	B	<table><tr><td colspan="2">Présentation</td><td>4/5</td></tr><tr><td>Orthographe</td><td>OK</td><td>2</td></tr><tr><td>Mise en page, caractères</td><td>Clair, classique, titres bien dégagés</td><td>1</td></tr><tr><td>Reliure</td><td>Agrofé sous chemise plastique</td><td>0,5</td></tr><tr><td>Références</td><td>Pas de date</td><td>0,5</td></tr><tr><td colspan="2">Originalité</td><td>5/5</td></tr><tr><td>Style, fluidité</td><td>Précis, correct, exigeant</td><td>2</td></tr><tr><td>Choix de la forme</td><td>Essai non dénué d'humour</td><td>2</td></tr><tr><td>Cohérence</td><td>Tressage à multiples renvois internes et externes</td><td>1</td></tr><tr><td colspan="2">Compte rendu</td><td>5/5</td></tr><tr><td>Complet</td><td>Complet basé sur l'exploitation d'exemples significatifs</td><td>1</td></tr><tr><td>Intégré</td><td>Exploite y compris la leçon de supervision</td><td>2</td></tr><tr><td colspan="2">Métadiscours</td><td>5/5</td></tr><tr><td>Bilan personnel</td><td>Auto-analyse très précise, avec la distance bienveillante de l'humour</td><td>2</td></tr><tr><td>Orientation vers l'avenir</td><td>OK. Notion de modèle (enseignant « idéal ») et d'apprentissage constant</td><td>2</td></tr><tr><td>Carnet de bord</td><td>Retient des informations précises</td><td>1</td></tr><tr><td colspan="2"></td><td>19/20</td></tr></table>	Présentation		4/5	Orthographe	OK	2	Mise en page, caractères	Clair, classique, titres bien dégagés	1	Reliure	Agrofé sous chemise plastique	0,5	Références	Pas de date	0,5	Originalité		5/5	Style, fluidité	Précis, correct, exigeant	2	Choix de la forme	Essai non dénué d'humour	2	Cohérence	Tressage à multiples renvois internes et externes	1	Compte rendu		5/5	Complet	Complet basé sur l'exploitation d'exemples significatifs	1	Intégré	Exploite y compris la leçon de supervision	2	Métadiscours		5/5	Bilan personnel	Auto-analyse très précise, avec la distance bienveillante de l'humour	2	Orientation vers l'avenir	OK. Notion de modèle (enseignant « idéal ») et d'apprentissage constant	2	Carnet de bord	Retient des informations précises	1			19/20	Grille critériée	Cf. supra
Présentation		4/5																																																					
Orthographe	OK	2																																																					
Mise en page, caractères	Clair, classique, titres bien dégagés	1																																																					
Reliure	Agrofé sous chemise plastique	0,5																																																					
Références	Pas de date	0,5																																																					
Originalité		5/5																																																					
Style, fluidité	Précis, correct, exigeant	2																																																					
Choix de la forme	Essai non dénué d'humour	2																																																					
Cohérence	Tressage à multiples renvois internes et externes	1																																																					
Compte rendu		5/5																																																					
Complet	Complet basé sur l'exploitation d'exemples significatifs	1																																																					
Intégré	Exploite y compris la leçon de supervision	2																																																					
Métadiscours		5/5																																																					
Bilan personnel	Auto-analyse très précise, avec la distance bienveillante de l'humour	2																																																					
Orientation vers l'avenir	OK. Notion de modèle (enseignant « idéal ») et d'apprentissage constant	2																																																					
Carnet de bord	Retient des informations précises	1																																																					
		19/20																																																					
Daniel	E	Un rapport de stages très anecdotique et très peu réflexif. On en reste à une relation au niveau du « ressenti » qui n'est soutenue par aucune référence théorique. Une dizaine de fautes d'orthographe et des constructions de phrases laborieuses voire incorrectes ne relèvent pas le niveau... Appréciation : 12/20	5 lignes dactylographiées	Réflexivité (vs caractère anecdotique, niveau du ressenti) Référence à des notions théoriques Respect de la norme langagière (orthographe, constructions)																																																			

Étudiant	Évaluateur	Texte du rapport	Forme du rapport	Critères
Marie	B	Présentation 4/5 Orthographe Correcte – quelques grosses fautes 1 Mise en page, caractères OK 1 Reliure Chemise plastique à perforation 1 Références OK 1 Originalité 4/5 Style, fluidité Soigné, léger, élaboré 2 Choix de la forme Forme originale, récit à la troisième personne, intrigant 2 Cohérence Partition en chapitres qui hésite entre deux formes 0,5 Compte rendu 5/5 Complet Exemples précis, liens entre cadres différents 3 Intégré Rapports avec le séminaire, problématiques intégrées 2 Métadiscours 3/5 Bilan personnel Reste fort descriptif mais c'est assez pointu 1 Orientation vers l'avenir OK perpétuellement présente 2 Carnet de bord Non remis 0 17/20	Grille catégorielle	Cf. supra
Sandrine	A	14/20 Rapport un peu concis, donnant quelques observations intéressantes, à approfondir.	Longueur, Pertinence des observations Profondeur des observations	
Stéphanie	D	14/20 Présentée comme un rapport de stage, avec les critères d'évaluation qui sont donnés aux maîtres de stage, cette réflexion met l'accent sur l'évolution de Stéphanie tout au long de son parcours pratique. Elle relève non seulement les écueils rencontrés et ses points faibles mais aussi ses atouts et ses progrès au prises de conscience.	Référence aux critères d'évaluation des stages Manifestation de l'évolution Lucidité sur les points faibles, les atouts, les progrès et les prises de conscience	

Annexe 5

Les critères convoqués par les évaluateurs

		A	B	C	D	E	Total	
Caractère réflexif au sens large	Distanciation par rapport aux expériences et situations	x					5	5
	Importance du métadiscours		x					
	Manifestation du recul critique			x				
	Maturité, lucidité				x			
	Réflexivité (vs caractère anecdotique, niveau du ressenti)					x		
	Référence à des notions théoriques					x	1	
Substance	Sens de l'essentiel				x		1	2
	Richesse du compte rendu		x				1	
Savoir-être	Humilité			x			1	3
	Manifestation d'un investissement psycho-affectif (plaisir)	x					1	
	Engagement social, idéal				x		1	
Aspects formels	Correction de la forme et de la présentation		x				2	3
	Respect de la norme langagière (orthographe, constructions)					x		
	Longueur	x					1	
Écriture	Originalité de l'écriture		x				1	2
	Agrément du lecteur			x			1	
	Habileté, caractère « bien amené »			x			1	
Contenu du stage	Diversification des expériences				x		1	1

Annexe 6

Exemple de grilles d'évaluation par niveaux de compétences

Dimension : Évaluation et réflexion

Évaluation générale de l'enseignement donné

Performances-critères	Niveau	Commentaires s'il y a lieu
Les jugements portés sur les points forts et sur les points faibles de son enseignement sont précis et pertinents	5	
Au-dessus du niveau 3 mais en dessous du niveau 5	4	
Les jugements portés sur les points forts et sur les points faibles de son enseignement sont peu précis et peu pertinents	3	
Au-dessus du niveau 1 mais en dessous du niveau 3	2	
La personne stagiaire est incapable d'identifier les points faibles en lien avec son enseignement	1	

Dimension : Évaluation et réflexion

Les ajustements

Performances-critères

Performances-critères	Niveau	Commentaires s'il y a lieu
Les explications données pour les points faibles et les ajustements envisagés sont en parfaite cohérence	5	
Au-dessus du niveau 3 mais en dessous du niveau 5	4	
Les ajustements envisagés présentent une certaine cohérence avec les points faibles rapportés	3	
Au-dessus du niveau 1 mais en dessous du niveau 3	2	
Les ajustements ne sont pas en rapport avec les points faibles rapportés	1	

Dimension : Évaluation et réflexion

Qualité générale de la réflexion

Performances-critères

Performances-critères	Niveau	Commentaires s'il y a lieu
La réflexion est franche, elle laisse entrevoir une attitude de questionnement de la personne stagiaire dans le but de prendre en charge son développement professionnel	5	
Au-dessus du niveau 3 mais en dessous du niveau 5	4	
La réflexion laisse entrevoir chez la personne stagiaire un souci d'intégration des apprentissages réalisés	3	
Au-dessus du niveau 1 mais en dessous du niveau 3	2	
La réflexion est plutôt académique et semble répondre uniquement aux exigences du stage	1	

Annexe 7

Le schéma de Taggart et Wilson

Modèle de pensée réflexive dans Taggart, G. et Wilson, A. (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers*. Thousand Oaks, CA : Corwin

Figure 1.2. : Reflective Thinking Model /Modèle de pensée réflexive

Copyright 1996 by G. Taggart.

Traduction : C. Gwyn-Paquette

