

Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord

Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire

Mélanie Deum, Université de Liège

Dès la formation initiale, les apprentis enseignants sont très vite confrontés à des situations complexes et problématiques pour lesquelles il n'existe pas de solutions toutes faites qu'il suffirait de prescrire et d'appliquer.

Les savoirs acquis en formation initiale ne suffisent pas à assurer l'adaptabilité de l'enseignant, ce dernier devant sans cesse les transformer afin de pouvoir faire face aux situations nouvelles de sa vie professionnelle. Les praticiens chevronnés comme les débutants doivent dès lors développer de nouveaux savoir-agir mais surtout acquérir des moyens pour développer de nouvelles compétences.

Dans les situations pédagogiques actuelles, les réponses simples ne fonctionnent pas. Il faut régulièrement opérer des transformations importantes de nos manières d'agir et de penser afin de s'adapter et de prendre en compte un contexte en mouvance. Dans cette optique, une pratique réflexive de qualité sera celle qui permet aux enseignants d'opérer ces transformations. En d'autres mots, le professionnel sera capable non seulement de trouver des réponses aux problèmes rencontrés, mais également de transformer celles-ci en principes d'action intériorisés. Transformer, mais pas seul car cette nouvelle culture professionnelle ne se veut pas individualiste, mais vise l'interaction sociale en entretenant, selon S. Vanhulle (2004 a), « des allers et retours constants entre l'objectivation intersubjective de savoirs professionnels, et la réappropriation de ces savoirs par chaque sujet, futur enseignant. Un double mouvement est ainsi provoqué, entre l'objectivation et subjectivation, mouvement non linéaire, mais circulaire ».

Bon nombre de recherches portent sur les enseignants en fonction. Pourtant, il n'est pas déraisonnable d'affirmer que c'est dès la formation initiale que ce travail doit s'amorcer¹.

¹ Le décret sur la revalorisation de la formation des enseignants en Communauté Française de Belgique met en exergue ces deux dimensions : praticien réflexif et professionnalisation : Cabinet de la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (2001). *Devenir enseignant, le métier change, la formation aussi*. Bruxelles.

Nous nous sommes donc attachée à établir comment le journal de bord pouvait promouvoir l'atteinte de ces objectifs dès la formation initiale des instituteurs de niveau préscolaire.

Les travaux hongrois initiés par Éva Hübös, à l'école D.O.B.² nous sont très vite apparus comme pertinents pour notre recherche, en même temps qu'ils étaient congruents avec une approche socio-constructiviste et socio-discursive de la formation.

La collaboration d'Éva Hübös avec l'Université de Liège a eu un impact sur le développement des pratiques professionnelles en formation initiale des enseignant(e)s maternel(le)s d'une école normale liégeoise et des essais de transposition des pratiques d'écriture réflexive, via le journal de bord, eurent lieu dans cette école belge. Ce fut un terrain tout indiqué pour mener nos recherches.

Nos investigations sur les écrits réflexifs visaient à comprendre comment les étudiants évoluaient, développaient leur pratique réflexive et de quelle manière on pouvait en dégager des indices de professionnalisation. Nos recherches furent guidées par les questions suivantes :

Écrire permet-il aux futurs enseignants préscolaires de développer leur pratique réflexive ? Quel(s) type(s) d'écrit(s) vise(nt) le développement de la professionnalisation des enseignants ? Dans quel dispositif de formation est-ce envisageable ? Le dispositif d'action mis en place à l'école D.O.B. (Hongrie) par E. Hübös peut-il inspirer nos pratiques ? En quoi ? Comment ? Dès lors, comment évaluer les compétences développées par les étudiants et les types de savoirs construits par l'écriture et la relecture qu'ils font de leurs observations ?

1. La pratique réflexive par l'écrit, une démarche professionnalisante

Les situations auxquelles sont confrontés les futurs enseignants sont complexes dans le sens où elles sont toujours en partie uniques. Les étudiants doivent donc développer une démarche inventive de résolution de problèmes, plutôt que l'application d'un répertoire de recettes, de démarches préconstruites.

² À l'origine, à l'instar de l'institut Lóczy, l'école portait le nom de la rue Dob dans laquelle elle se situait. À présent ces trois lettres correspondent aux initiales de : Differenciált Óvodai Bánásmód (Approche Différenciée Préscolaire) qui désignent actuellement le système pédagogique en vigueur dans cette école et dans au moins une vingtaine d'autres à travers la Hongrie.

Ces caractéristiques « créatives » sont au cœur du concept de professionnalisation, en synergie avec le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités.

La professionnalisation se définit par des pratiques efficaces en situation mais également par un processus de conceptualisation des savoirs mis en œuvre. Le professionnel sait mettre des compétences en action dans toute situation, il est capable de réfléchir en action et de s'adapter.

La professionnalisation apparaît donc comme une capacité de construire sa pratique, ses propres méthodes, dans le cadre d'une éthique et d'objectifs généraux (Perrenoud, 1993) ; elle peut se développer sur le terrain, au contact d'élèves et d'enseignants plus expérimentés. Cependant, nous tenons à préciser que la professionnalisation peut également se développer au contact des savoirs appris au sein des cours et lors des échanges avec les pairs.

a) La réflexion dans l'action

Réfléchir en cours d'action consiste à s'interroger sur le déroulement de l'action et à tenter d'anticiper l'évolution de celle-ci à des fins éventuelles de réajustements. En effet, dans le feu de l'action, nous nous concentrons principalement pour mener à bien notre embarcation, et nous réfléchissons principalement pour naviguer... Il peut cependant arriver qu'on ne sache plus comment faire ni comment amorcer une réflexion dans le vif de l'action.

La réflexion dans l'action amorce souvent la réflexion sur l'action car l'enseignant mettra fréquemment des questions en réserve qu'il lui est impossible de traiter dans le vif de l'action. Lorsque l'étudiant doit prendre une décision rapide ou estime qu'il faut rectifier le tir dans l'urgence, il importe qu'il développe une capacité réflexive « de secours », mobilisable dans l'immédiateté.

b) La réflexion sur l'action

La réflexion sur l'action prend sa propre action comme objet de réflexion dans le but de l'explicitier et d'en faire la critique. Le but de cette réflexion « après coup » est de pouvoir comprendre l'action, la situation mais aussi d'en retirer des apprentissages sur soi, sur les enfants, sur ses pratiques, sur ses habitus. Cette réflexion est souvent rétrospective mais également prospective, et relie le passé à l'avenir.

Lorsque la réflexion est rétrospective, sa fonction principale est de pouvoir dresser un bilan sur l'activité mise en mémoire ou écrite. Quand la réflexion est prospective, elle permet la planification d'une nouvelle activité, d'une différenciation et d'anticiper et de préparer les actions futures en y apportant une régulation des pratiques.

c) **La construction de savoirs**

Si l'écriture réflexive peut être source de transformation, elle est aussi source de formation. Dans la rédaction, certains savoirs peuvent être actualisés, confirmés ou construits. Les nouvelles connaissances construites sont parfois réinvesties dans l'action afin d'être testées, actualisées... L'enseignant entre alors dans une boucle de formation dans laquelle il théorise lui-même sa pratique et met en pratique la théorie apprise.

Ces observations consignées dans le journal, peuvent également être « professionnalisantes », car elles contribuent à la construction d'une identité professionnelle forte, d'un habitus de praticien réflexif et au développement d'une plus grande adaptabilité. Dès lors, des savoirs peuvent également se construire dans le sens où l'individu en (trans)formation développe de plus en plus son expertise enseignante et affine sa sensibilité situationnelle³.

Pour cibler le type de savoir construit en formation initiale, il semble approprié de parler de savoir d'expérience (Raymond & Lenoir, 1993). Ces savoirs sont représentés et organisés selon diverses formes dont nous nous inspirons dans l'analyse des écrits des futurs enseignants:

- La forme transposable (Raymond & Lenoir parlent de forme propositionnelle) suppose que les savoirs des enseignants sont structurés autour d'évènements d'enseignement qui sont significatifs et qui existent sous forme de routines, de programmes d'action...

Nous nuancions l'importance de la forme transposable dans le sens où l'étudiant, l'enseignant, se décentre afin de « décontextualiser » le savoir pour le rendre généralisable et communicable à d'autres.

³ Processus d'éducation fondé sur la corrélation entre l'activité autonome de l'enfant et la capacité pour le pédagogue de comprendre chaque enfant en toute situation, mais aussi d'y répondre de manière adéquate. Hùvös (1989).

- La forme narrative considère que les savoirs d'expérience ne sont pas organisés sous forme d'énoncés ou de propositions (forme adoptée par les chercheurs). Ces savoirs seraient généralement constellés sous forme de narrations de l'expérience, d'histoires ou de récits de pratique destinés à communiquer les aspects contextuels, relationnels, moraux et émotifs de l'expérience enseignante. Ces récits d'enseignants seraient construits à partir d'une action contextualisée.

Nous postulons qu'une évolution qualitative se dessine lorsque l'enseignant passe de la communication de savoirs de forme narrative à la forme transposable.

Le passage par le récit « romancé » est une étape importante qui permet de prendre en compte la multitude d'éléments contextuels et de coucher sur le papier les émotions, sentiments, craintes, interrogations face à ses observations et aux ébauches de savoirs en construction.

Cependant, une prise de recul face au récit s'avère indispensable pour que le savoir devienne communicable à d'autres et puisse être trituré par le groupe de pairs. La décontextualisation de ces savoirs d'expériences suit donc un double objectif :

- Mettre à distance un récit, en extraire des éléments généralisables et transmissibles.
- « Proposer » aux autres ce savoir d'expérience afin de le réfléchir, de le discuter, voire de le re- tricoter dans l'intersubjectivité.

La rencontre des sujets dans ces échanges participe de « l'intersubjectivité » qui consiste à se définir ensemble des pistes pour penser des fondements et des modes d'action pour la pratique. Partant des considérations subjectives et empiriques des uns et des autres, ces échanges relèvent en même temps d'un processus collectif d'objectivation : des concepts scientifiques permettent de mettre la langue et son enseignement/apprentissage à distance, d'en faire un objet de réflexion, de le théoriser. Subjectivité et objectivation se complètent de la sorte. S. Vanhulle (2004 b)

d) Un paradigme pour la formation ?

Il s'agit d'observer aussi bien les prémisses de la situation éducative (interactions, contexte, objectifs, matériel, compétences...) que ses retombées sur le plan pédagogique pour soi et pour le développement des enfants.

Selon Haltes (1996), pour développer le savoir analyser, il importe en effet de construire parallèlement des savoirs didactiques et transversaux assez riches et pointus pour armer le regard et la réflexion sur la réalité. La formation initiale doit-elle laisser à l'expérience et à la formation continuée le souci de former des praticiens réflexifs ? Former de bons débutants, c'est justement former d'emblée des personnes capables d'évoluer, d'apprendre au cours de leur expérience en réfléchissant sur leurs intentions éducatives, sur l'actualisation effective de ces intentions et leur réajustement.

Dans cette optique, la formation initiale est une base nécessaire pour préparer le futur enseignant à réfléchir sur ses pratiques.

e) Le passage par l'écrit comme support nécessaire

Écrire ses pratiques implique que le praticien accepte de parler des difficultés qu'il rencontre, de ses victoires aussi, de ses inquiétudes... Mais oser dire sa faiblesse ou sa force, c'est déjà la reconnaître et en faire une base de réflexion sur laquelle s'appuyer. Les « ratés » de la pratique sont également une multitude de situations à partir desquelles l'enseignant apprend et construit.

Ce qui était informe a pris forme, ce qui était sans ordre temporel s'est structuré entre un avant et un après. Des associations sont apparues, des détails oubliés sont retrouvés, des liens se tissent. Les événements discontinus prennent place dans un tableau. Ce qui semblait n'avoir ni commencement, ni fin se délimite. Ce qui était détail prend son importance, une association enchaîne un souvenir, du sens émerge du brut, d'une expérience. La conséquence en est une mise à distance, une dédramatisation, un déplacement de soi face à ce qui est arrivé. Une sélection a été opérée ; ce n'est qu'une version de l'histoire, mais elle donne une première intelligibilité. On ne recherche pas l'explication, mais l'explication se construit en racontant. (Cifali, 1996, p. 133)

Le récit réflexif permettra à l'enseignant d'opérer des recoupements et d'enclencher des associations qui lui traversent l'esprit. Il s'agit d'un travail actif où les connections qui se tracent provoquent chez le praticien une transformation.

L'écriture permet de mettre à distance, de transformer des représentations, de se relire et de prendre conscience de son propre développement, de se compléter. Dans ce sens, l'écriture peut être un excellent support stimulant pour la pratique réflexive, tout simplement parce que l'effort de formulation est structurant et clarifiant.

2. Du système D.O.B. à l'élaboration du journal de bord en formation initiale des enseignants préscolaires

Le programme D.O.B. est né d'une réaction au système en vigueur en Hongrie dans les classes maternelles. En effet, au début des années 80, les programmes existants rendaient rigide l'action des enseignants, les activités dirigées occupaient une place prépondérante dans l'organisation de la vie en maternelle et ces programmes privilégiaient des rythmes identiques pour tous (Commas, 1994). La motivation première d'E. Húvös s'inscrit donc dans une approche focalisée sur la prévention de l'échec scolaire mais également sur le développement des compétences de l'enfant. Dans cette optique, il est également nécessaire de redéfinir plus précisément les compétences des adultes qui s'en occupent.

Le rôle de l'enseignant veillant au bon développement de l'enfant assurera un maximum de conditions suscitant la coopération dans des situations adéquates et non contraignantes pour l'enfant. L'équipe de l'école D.O.B., constituée de tout le personnel (direction, institutrices, assistantes et psychologue), s'interroge constamment sur le perfectionnement professionnel des enseignants et pédagogues.

Par ce travail ainsi que par l'enrichissement de la « mémoire professionnelle » de l'enseignant (basée entre autres sur la prise de notes dans le journal de bord), l'activité de ce dernier devient de plus en plus consciente, se stabilise, se régularise, la compréhension et l'acceptation de l'enfant s'améliorent, s'affinent.

La pratique du journal de bord

La pratique du journal de bord réside en la rédaction d'un « journal » permettant de connaître finement l'enfant et de comprendre ses caractéristiques et ses comportements. Il soutient également la communication entre les professionnels et la régulation de leurs pratiques. Enfin, il offre la possibilité aux institutrices de prévoir comment elles peuvent aménager les situations de façon à ce qu'elles répondent au mieux aux besoins de développement des enfants.

À l'école D.O.B., deux enseignantes se partagent la responsabilité d'un groupe d'enfants. Chacune prend en charge une partie de la journée. Après ce temps de travail, les enseignantes se retirent pendant plus ou moins 20 minutes afin de noter les détails pertinents remarqués au cours du travail avec les enfants (le « *repensement complet des situations* », Huvös, 1989).

Puisqu'elles collaborent et co-rédigent dans un même cahier, chacune prend connaissance des détails relevés par sa partenaire et, dès lors, possède de nouvelles informations sur les enfants de sa classe. Dans le système D.O.B., un moment d'échange est prévu entre les membres de l'équipe éducative. Ce moment permet le partage d'expériences positives (comme les progrès d'un enfant) mais laisse également la possibilité d'échanger autour de difficultés rencontrées par les enseignantes.

Le journal de bord est donc un support d'autoformation qui a une portée à la fois rétroactive et proactive.

3. Contexte de la recherche et grille d'analyse des écrits

Pour notre recherche, nous avons travaillé avec 2 groupes de 5 étudiants chacun en dernière année de formation et avons suivi leurs démarches réflexives en analysant leurs écrits au cours de trois étapes importantes de leur formation : les stages (novembre, janvier et mai). Les étudiants des deux groupes se différencient par le type de support qu'ils utilisent pour leur pratique réflexive, le **groupe 1** se servant du **journal de bord** (écriture libre et spontanée), le **groupe 2** utilisant un **modèle d'analyse** réflexive prédéfini (selon des critères précis).

Le groupe « journal de bord et écriture libre »

En septembre 2002, les étudiants ont eu la possibilité de s'essayer à un nouvel outil d'écriture (le journal de bord hongrois). Celui-ci se présente comme personnel, laissant place à l'écriture libre et spontanée – les étudiants y notent tout ce qu'ils veulent (réflexions, questions, analyses, autoévaluation...) aussi bien sur eux-mêmes que sur les enfants – et n'est pas lu entièrement par le psychopédagogue responsable. En effet, lors de rencontres régulières, les étudiants choisissent les extraits qu'ils souhaitent partager et discuter avec le groupe de pairs et le formateur. De ces échanges naissent débats, conflits socio-cognitifs, et autres expériences cruciales.

Le journal de bord se pratique dans la continuité, c'est-à-dire que les étudiants y prennent des notes tout au long de l'année.

Un module de sensibilisation à l'écriture réflexive dans le journal et aux pratiques du système D.O.B. (module « sensibilité situationnelle ») soutient la mise en place de ce journal de bord. C'est donc dans le cadre de ce module que les échanges ont lieu.

L'évaluation du journal de bord des étudiants se base sur ce qu'ils retirent de l'ensemble du dispositif, de la pratique du journal, des échanges... Pour cela, les étudiants doivent rendre un rapport commun proposant une synthèse de leur expérience à propos du journal et de ce qu'ils en ont appris.

Le groupe « analyse réflexive et écriture dirigée »

Pour les autres étudiants n'ayant pas choisi le module optionnel « sensibilité situationnelle » sur la pratique du journal de bord, l'écriture réflexive se pratique selon le modèle appris depuis le début de leur formation. Le support écrit se compose de trois étapes interdépendantes : la description des faits, l'analyse des faits observés à l'aide de théories, de savoirs élaborés en stage et aux cours et, enfin, la régulation, la prise de décision. Le formateur relit systématiquement ces écrits et les évalue à la fin des stages.

Ce type de support n'est utilisé que lors des stages, nous ne retrouvons donc pas le souci de continuité d'écriture offert par le journal de bord. Notons que, quelquefois pendant l'année, des échanges étaient prévus sous forme d'analyse d'incidents critiques.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons analysé les écrits des différents groupes (à l'aide d'une grille présentée ci-dessous) dans le but de vérifier si certains types d'écrits sont davantage propices au développement de la pratique réflexive, de l'élaboration de savoirs d'expérience et de la professionnalisation dès la formation initiale.

Après ce rapide balayage du dispositif de formation dans lequel s'inscrit notre recherche, nous présentons ci-jointe la grille d'analyse des écrits réflexifs (Deum, 2003).

Grille d'analyse des écrits réflexifs			
<u>A) LES OBJETS DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE</u>			
<u>1. Distance critique par rapport à la démarche</u>			
	OCCURRENCES		
	Stage	Stage	Stage
<i>1) L'étudiant évalue-t-il les activités qu'il met en place selon :</i>			
a) L'organisation spatio-temporelle ?			
b) La pertinence instrumentale ?			
c) La cohérence par rapport à l'âge des enfants ?			
<i>2) L'étudiant s'interroge-t-il sur la cohérence théorique des activités mises en place ?</i>			
a) Il fait des liens avec des notions théoriques, pédagogiques et/ou interprète ses observations, en reliant différents éléments soutenant cette analyse.			
b) Il restructure et reconceptualise ses démarches.			
<i>3) L'étudiant développe-t-il sa sensibilité situationnelle ?</i>			
a) Il est attentif et sensible : <ul style="list-style-type: none"> - aux signaux (demandes) envoyés par les enfants ; - à leurs interactions, affinités ; - à leurs centres d'intérêts et activités de prédilection ; Et se sert de ces indices pour tenter de comprendre l'enfant.			
b) Il apporte une aide, une réponse adéquate, une différenciation.			

<u>2. Distance critique par rapport à son propre fonctionnement</u>			
1) L'étudiant s'auto-évalue-t-il ?			
- sur quelle dimension ?			
a) « je » personne (survie dans la situation).			
b) « je » étudiante (survie institutionnelle).			
c) « je » professionnel : - L'étudiant analyse la concordance entre ses objectifs et les résultats obtenus ; - L'étudiant propose une régulation.			
- À quel niveau ?			
a) La classe.			
b) L'équipe éducative.			
c) Le système éducatif, la société.			
2) L'étudiant diagnostique-t-il sa progression ainsi que les éléments déclencheurs de cette évolution ?			
<u>3. Distance critique par rapport au produit</u>			
L'étudiant porte-t-il son regard sur l'enfant en activité ?			
a) L'étudiant se soucie de l'implication de l'enfant dans sa tâche : - L'étudiant mesure son niveau d'implication ; - L'étudiant propose de l'optimiser.			
b) Il est attentif à ses progrès, aux compétences développées.			
c) En cas de difficultés, il propose des remédiations.			
d) En cas de réussite, il propose un approfondissement.			
B) <u>LES PRODUITS DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE</u> La validation et la construction de nouveaux savoirs			
1) Les formes de savoirs			
a) Transposable.			
b) Narrative.			
2) Les types de savoirs construits ou validés			
a) Savoir pédagogique général.			
b) Savoir relatif aux apprenants, à leur développement et à leurs caractéristiques.			
c) Savoir culturel .			
d) Savoir sur les finalités de l'éducation et l'éthique.			
e) Savoir contextuel (classe, école).			

f) Savoir sur la didactique d'une discipline.			
g) Savoir sur soi : - « je » personne ; - « je » étudiante ; - « je » professionnel.			
<u>C) LES PROCESSUS DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE</u>			
<u>1. Synthèse sur le profil de l'étudiant</u>			
<i>1) Avec quelle identité l'étudiant s'exprime-t-il le plus ?</i>			
a) « je » étudiant.			
b) « je » personne.			
c) « je » professionnel.			
<i>2) Classer les types de réflexivité de l'étudiant par ordre d'importance (du + privilégié au - privilégié)</i>			
a) Comprendre, trouver du sens.			
b) Se construire comme enseignant.			
c) Travailler des concepts.			
<i>3) Quel est le type de préoccupation dominante de l'étudiant ?</i>			
a) Les effets produits chez les élèves (produit).			
b) La qualité de l'enseignement (démarches).			
c) La survie de l'enseignant (fonctionnement) : - Survie institutionnelle ; - Survie professionnelle ; - Survie personnelle.			

4. Analyse des résultats obtenus

a) Que dégager des tendances générales ?

Statut d'élève ? statut d'enseignant ?

Dans les analyses des écrits et dans les faits, nous pouvons relever une certaine réticence à entrer dans l'écriture spontanée et libre, pourquoi ?

Lorsque Perrenoud évoque les difficultés que rencontrent les étudiants quand ils doivent quitter leur « métier » d'élève pour rentrer dans la peau d'un professionnel, il soutient que cela peut provoquer des résistances de leur part.

En effet, lors de leur dernière année de formation, les étudiants sont plongés dans une formation davantage socio-constructiviste. Cela leur demande d'entrer dans une autre logique, où le professeur ne leur demande plus d'être de simples élèves, mais de prendre une part active dans leur formation, de prendre des initiatives et de réfléchir par eux-mêmes... Les apprentissages se font davantage dans l'interaction.

Certains peuvent se sentir déstabilisés, trouvant la place d'élève plus confortable, celle de professionnel les poussant à réfléchir autrement.

Or, notre travail montre justement que l'entrée plus immédiate dans cette pédagogie permet d'investir davantage l'écriture réflexive.

Vers une autonomie de pensée

On remarque également que les étudiants sont fortement centrés sur l'apport de liens théoriques dans leurs observations au début de l'année et que cela s'estompe lors des stages suivants. N'est-ce pas là une façon d'asseoir et de valider la pertinence de ses actions en se référant non pas au contexte de la situation éducative pour agir, mais aux théories et aux lignes de conduites reconnues qu'ils développent ?

À ce moment, l'étudiant ne prend pas encore son autonomie de pensée, son autonomie dans sa manière d'enseigner... Il garde quelque part sa position d'élève, qui applique les concepts appris à l'école.

Au fur et à mesure que l'étudiant avance dans sa formation, l'école va le solliciter à prendre cette autonomie, à penser davantage par lui-même. Ces démarches nous poussent à penser qu'il amorce alors sa professionnalisation et cherche à tirer des concepts théoriques de sa pratique. Il ne se sert plus alors de la théorie uniquement pour justifier ses actes, mais également pour les comprendre.

Si effectivement on veut former des praticiens, c'est dès la première année qu'il faut orienter la formation vers la réflexion sur l'action.

Cette amorce de professionnalisation se traduit également par une décentration des préoccupations de l'étudiant sur lui-même, pour cheminer vers une centration sur les effets produits par son enseignement.

Une logique d'autoformation

En ce qui concerne l'autoévaluation, on note la même évolution positive entre le début et la fin de l'année. Cependant, les étudiants s'autoévaluent davantage dans le journal de bord que dans les analyses réflexives.

Nous pensons ici que l'hétéroévaluation joue un rôle non négligeable. En effet, les étudiants du groupe « écriture dirigée » remettent leurs analyses réflexives au formateur en fin de stage, celui-ci les lit et les évalue. Pour les étudiants du groupe « écriture libre et spontanée », l'évaluation ne porte pas sur le contenu de leur rédaction, mais sur l'analyse de leur pratique du journal. On pourrait se risquer à dire que le groupe « écriture libre et spontanée » a bénéficié davantage d'une logique d'autoformation et le groupe « écriture dirigée » d'une logique d'évaluation.

Les uns se vivent comme devant répondre à des exigences de l'École Normale, les autres gèrent d'une manière relativement autonome leur développement professionnel, en se fixant leurs propres objectifs. Les étudiants faisant un journal de bord peuvent donc se mettre à nu sans craintes, peuvent s'autoévaluer en profondeur sans redouter un quelconque jugement. Quand bien même ils doivent discuter de l'utilisation du journal de bord, ils ont encore la liberté de choisir les extraits qu'ils souhaitent partager.

Dans un cas, on fait davantage confiance aux étudiants, ils sont responsabilisés... Dans l'autre, on contrôle plus étroitement leur développement professionnel.

Vers le développement de la sensibilité situationnelle

Les observations nous conduisent à constater une différence de taille entre les deux groupes : le développement de la sensibilité situationnelle est nettement plus important dans les journaux de bord que dans les écrits réflexifs dirigés. Les étudiants ayant travaillé le journal de bord dépassent une situation particulière pour aller vers des situations similaires. Le fil conducteur du journal est leur développement professionnel.

Les analyses réflexives, comme le journal, permettent de bien répondre aux besoins des enfants ici et maintenant. Cependant, la pratique du journal en continuité permet en plus de développer la sensibilité situationnelle en tant que compétence transférable à de nouvelles situations.

Les écrits réflexifs en formation initiale peuvent-ils contribuer à l'amorce de la professionnalisation de jeunes enseignants ?

Nous ne reviendrons pas ici sur l'analyse des items, mais nous illustrerons qu'au travers des écrits réflexifs, quelle qu'en soit la forme, les étudiants développent leur sensibilité situationnelle, s'autoévaluent, reconceptualisent leurs démarches, se centrent sur les compétences développées par les enfants... Ces indicateurs sont pour nous des indices de développement professionnel. Les écrits réflexifs, en permettant de prendre un certain recul sur l'action, permettent de conscientiser l'action enseignante et d'en tirer des apprentissages. Ils permettent également de s'adapter aux situations éducatives et de construire sa pratique à travers l'action et les interactions. Enfin, la réflexivité entraîne le développement d'une pensée autonome et située, à travers laquelle le futur enseignant s'affirme dans son développement professionnel.

Les écrits réflexifs contribuent-ils à la construction de savoirs ? Lesquels ? Et comment ?

On remarque d'emblée que le groupe « journal de bord » développe davantage de savoirs que le groupe « analyse réflexive ». Par rapport aux deux formes de savoirs (narrative et transposable), il y a un peu plus de forme narrative que de forme transposable.

Il apparaît que les écrits réflexifs permettent au futur enseignant de théoriser sa pratique et de tirer des enseignements de son action. Cela sous-tend une attention quotidienne aux enfants en situation éducative et un regard critique sur soi. Il apparaît cependant qu'il est plus aisé de dégager des savoirs d'un support utilisé dans la continuité... Le journal de bord relatant davantage l'histoire de la classe et le développement professionnel de l'étudiant tout au long de l'année, les analyses réflexives étant plus des « flashes » sur des activités ou des situations.

Les savoirs construits ont majoritairement trait à la pédagogie en général, au développement de l'étudiant et sont aussi relatifs aux apprenants et à leurs caractéristiques. Cependant, il est important que cette théorisation de l'action fasse partie des pratiques des enseignants afin d'entraîner l'étudiant en stage à réfléchir dans ce sens. Une place pour la conceptualisation doit être prévue dans la réalisation d'analyses réflexives.

5. Conclusions

Des perspectives en formation initiale :

La formation initiale devrait travailler de manière effective, dans une approche socioconstructiviste plus manifeste et viser la pensée autonome des futurs enseignants.

Il ne suffit pas de travailler uniquement le journal de bord, mais de développer une formation spécifique aux concepts qui y sont liés.

L'approche offerte par le système D.O.B. place la formation des enseignants dans un modèle d'action socioconstructiviste et prend le développement comme but de l'éducation (Kohlberg, 1972). En d'autres termes pour F. Pirard et C. Commas (1997), il s'agit de :

- Identifier les situations sociales où l'adulte peut influencer les conditions de développement des enfants.
- Anticiper, mettre en place des conditions matérielles, spatiales, temporelles qui garantissent la sécurité, la stabilité, la continuité et permettent l'activité autonome.
- Porter une attention différenciée aux enfants.
- Différencier son action en fonction de la zone proximale de développement des enfants.
- Accompagner les prises d'initiative (questions, actions, réflexions) de chacun des enfants dans son appropriation active de l'environnement.
- Pratiquer l'analyse réflexive sur les situations éducatives et transformer les actions ponctuelles en savoirs transférables.

Cette perspective de formation ouvre la réflexion sur ce qui pourrait être mis en place.

Dans un premier temps, il faudrait développer chez les étudiants une capacité de réflexion régulatrice et interactive. Agir, réfléchir sur ses actions, anticiper, planifier sont des démarches interdépendantes qui sous-tendent cette double capacité de réfléchir dans l'action et sur l'action (Schön, 1994).

Nous en revenons ici aux caractéristiques rétroactives et proactives de la réflexion sur l'action, qui permet dans un premier temps de mieux comprendre pour agir, pour ensuite restructurer ses démarches en fonction d'indicateurs pertinents du contexte. La réflexion permet alors l'anticipation et facilite la réflexion dans l'action.

Ensuite, forts de leurs analyses réflexives de situations éducatives, les étudiants devraient conceptualiser davantage leurs démarches, afin d'en tirer des principes d'action transférables dans d'autres situations similaires.

Intégrer ce modèle dans la formation initiale suppose de créer des espaces-temps disponibles pour la réflexion collective. Il nous semble important de pouvoir échanger autour de ces écrits, de confronter les points de vue afin d'apprendre dans la diversité et de permettre à l'étudiant de prendre une part active dans sa formation.

Enfin, l'analyse collective et constructive de situation ne peut se faire que sur la base d'un échange d'expériences. Cela renvoie dès lors à l'utilisation d'un journal de bord, trace du développement et de la mémoire professionnelle inscrite dans la continuité, afin d'apprendre d'expériences réelles, concrètes et représentatives du vécu de l'étudiant.

Bibliographie

- Barlow, M. et Boissière-Mabille, H. (2002). *Écrire son journal pédagogique*. Lyon : Chronique Sociale.
- Beckers, J. (1999). *Réformer la formation initiale des enseignants : les enseignements dégagés des paradigmes de formation*. Puzzle Toile de fond, CIFEN, Bulletin n°6, Liège.

- Beckers, J. (2001a). *Amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale. Hypothèse sur des conditions de professionnalisation prometteuses ; éléments de validation*. Liège : ULg.
- Beckers, J. (2001b). Amorcer chez les futurs enseignants la construction d'un habitus de praticien réfléchi: l'articulation de quelques dispositifs de formation au paradigme socioconstructiviste. *In Constructivismes: usages et perspectives en éducation: Actes du colloque, vol II*. Genève : SRED.
- Chabane, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, l'écrit et l'oral réflexif*. Paris : P.U.F. Coll. Éducation et Formation.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. *In Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (1996). Former des enseignants professionnels, quelles stratégies et quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- Commas, C. (1994). *Principes et construction du système D.O.B.* Liège : Document de travail.
- Deum, M. (2003). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation. Inédit. Liège: Université.
- Hüvös É. et l'Association AUTÓNOMIA (2000). *Process follow-up journal*. Budapest.
- Hüvös É. (1989). Comment travaille une équipe hongroise. *Vers L'Éducation Nouvelle*, n° 439, 440, 441.
- Hüvös É. (1989). *La sensibilité situationnelle et méthodes de travail*. Budapest.
- Hüvös É. (1995). *Points fondamentaux du système D.O.B.* Budapest.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, Vol. 42, n° 4.
- Lévesque M. et Boisvert É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement, Théorie et pratique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies et quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, vol XXVI, no 3, p. 543-562.

- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F. Pédagogie & Recherche
- Pirard, F. et Commas, C., en collaboration avec Hübös É., Pétry, A.-M. et Thirion, A.-M. (1998). *Construire des savoirs stratégiques pour une qualité effective d'accueil assurant le développement : un modèle d'action*. Article inédit, projet de communication au Colloque R.E.F. de Toulouse.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale : Une problématique divergente et complexe. In *Enseignants de métier et de formation initiale : Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Mardaga.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Éditions Logiques.
- Vanhulle, S. (2002). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Liège : Ulg.
- Vanhulle, S. (2003). Favoriser l'émergence du "je" professionnel. s.l.
- Vanhulle, S., Deum, M., Mattar, C. & Schillings, A. (2004 a). Des pratiques réflexives en formation initiale, pour une intégration optimale de la théorie et de la pratique. *Caractères* n° 15/2, 19-29.
- Vanhulle, S. (2004 b - à paraître). L'écriture réflexive en formation initiale : une inlassable transformation de soi. *Repères* n° 30.
- Vygotski, L.S (1929-1934/1997). *Pensée et langage*. Traduction française de F. Sève, 3ème traduction revue. Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par J. Piaget. Paris: La dispute.