

Pratiques réflexives en didactique des Langues et littératures modernes à l'ULg : description, évaluation, perspectives

G. SIMONS, chargé de cours en didactique des Langues et littératures modernes à l'ULg,
avec la collaboration de D. DELBRASSINE, P. PAGNOUL et F. VAN HOOFF, assistants

0. Introduction

Après avoir redéfini brièvement la notion de « réflexion *sur* l'action » et souligné son intérêt dans le cadre de la formation initiale, nous décrirons, commenterons et évaluerons les différentes activités que nous avons conçues pour amener nos étudiants à devenir des « praticiens réflexifs » (Schön, 1988) ou du moins à s'approcher de cet idéal. Enfin, nous clôturerons cet article en proposant une synthèse du dispositif mis en place ces huit dernières années et quelques pistes pour l'améliorer.

Tout au long de cet article, nous utiliserons les deux abréviations suivantes :

- (D)LLM : (didactique des) Langues et littératures modernes
- AESS : Agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur

1. Définition et intérêt des activités ciblant la réflexion sur les pratiques

Prenons comme **définition**, limpide et opérationnelle, celle proposée par SAINT-ARNAUD (2001) et reprise par BECKERS (2009, p. 4) selon laquelle la réflexion sur l'action prend place une fois l'action terminée « [...] lorsqu'on se donne le temps de découvrir, après coup, les mécanismes qu'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention ».

A priori, on pourrait s'interroger sur l'**intérêt** de cette prise de distance réflexive du professeur stagiaire sur l'expérience vécue en classe, et argumenter en affirmant – ce qu'on entend souvent dans les salles de professeurs – qu'on apprend « sur le tas »... et que c'est avant tout *l'expérience*, soit la répétition de l'acte d'enseignement, qui fait progresser. Loin de nous l'idée de nier l'importance de l'expérience professionnelle ; en revanche – et nous le constatons chez certains étudiants qui entament l'AESS après avoir enseigné des années –, l'expérience qui n'est pas précédée d'une formation didactique offrant, entre autres, des moments de réflexion sur l'action professionnelle ainsi que des modèles théoriques susceptibles d'aider les professeurs stagiaires à mieux comprendre cette réalité professionnelle, ne se suffit pas à elle-même, et, pour tout dire, comporte souvent de sérieuses lacunes. Une des raisons principales peut être trouvée dans le passé du jeune professeur ainsi que dans le contexte même de l'acte d'enseignement, ce que DUMORTIER (2008, p. 4) synthétise parfaitement comme suit :

« Dans le métier d'enseignant [...], les novices adoptent rapidement quantité de *routines*¹ professionnelles qui leur assurent une sécurité et un confort indispensables [...] Pour résister, il faut s'en remettre fréquemment au 'pilote automatique' [...] mais sans réflexion sur les résultats obtenus et sur le coût des moyens utilisés, le maître néophyte, qui a longtemps été élève, imite souvent, sans en prendre conscience, les maîtres qui ont contribué à sa formation. En particulier, il tend à imiter ceux qui sont intervenus au niveau d'études où lui-même enseigne... pour autant qu'il n'en ait pas gardé un mauvais souvenir. Fait-il bien ? Fait-il mal ? Le point important (à mes yeux) n'est pas là. Le point important, c'est qu'il ne réfléchit pas à ce qu'il fait et que, par conséquent, il ne peut chercher à faire mieux. 'Le mieux est parfois l'ennemi du bien', dit le proverbe. Admettons. Mais qui n'admettra, en contrepartie, qu'il n'est aucun progrès

*envisageable*² (je n'ai pas écrit 'possible') sans mise en question des résultats que l'on obtient, compte tenu des fins que l'on poursuit et des moyens qu'on met en œuvre ? »

2. Description des activités proposées pour solliciter une réflexion sur l'action

Dans ce point 2, nous ne nous focaliserons pas uniquement sur les séminaires de pratiques réflexives mais également sur tous les moments de la formation où cette démarche est (in)directement sollicitée. En particulier, nous développerons le point d'aboutissement de toutes ces activités qui est l'élaboration du Dossier Professionnel Réflexif (DPR) que nous avons introduit cette année académique 2008-2009.

La figure présentée à la fin de cet article présente l'organigramme des activités sollicitant (in)directement une démarche de réflexion sur l'action (cases grisées) dans le master à finalité didactique en LLM à l'ULg. Cet organigramme inclut les modifications que nous comptons introduire dès l'année académique prochaine.

2.1. Les stages d'observation : un retour réflexif sur la pratique de *professionnels chevronnés*

Le rapport que nous demandons aux étudiants de rédiger pour chaque leçon observée est déjà une première occasion de réfléchir à diverses pratiques d'enseignement, celles de différents professeurs expérimentés. Le nombre de classes observées (en moyenne, six classes sur l'ensemble des stages, dans cinq écoles différentes) permet déjà aux étudiants de se faire une idée de la variété des contextes d'enseignement et des pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants qui les reçoivent dans leurs classes. Ceci contribue déjà, du moins nous l'espérons, à contrecarrer la représentation unique qu'ils se sont souvent forgée du « bon enseignement des langues étrangères », laquelle est souvent liée, comme nous l'avons vu au point 1, à leur propre expérience en tant qu'apprenant.

Les consignes que nous donnons pour la réalisation de ce rapport sont assez simples. Il s'agit de décrire, d'une part, le contexte dans lequel le professeur observé évolue : les paramètres élèves (nombre, options, niveau de langue...), lieu³, temps, et, d'autre part, les grandes phases de la démarche didactique adoptée par le professeur dans cette leçon, ainsi que la réaction des élèves⁴ à l'enseignement. Sur la base de cette structure didactique ainsi retracée, les étudiants sont amenés à identifier les objectifs qui étaient poursuivis par le professeur dans cette leçon⁵.

2.2. Les diverses formes de débriefing des stages d'enseignement : un retour réflexif sur sa propre pratique d'enseignement

Il convient ici de distinguer deux types de débriefing : le débriefing « à chaud », et le débriefing « à froid ».

a) Le débriefing « à chaud »

Le débriefing des stages d'enseignement est réalisé par les maîtres de stage et par les membres du service de DLLM. Généralement, le débriefing réalisé par les maîtres de stage se fait « à chaud », c'est-à-dire juste à la fin de chaque leçon du stage. Comme nous disposons de peu d'informations sur le débriefing des maîtres de stage, nous nous concentrons ici sur celui des membres du service de DLLM.

Par manque de temps, nous réalisons la très grande majorité de nos débriefings de stages également « à chaud ». Dans la mesure du possible⁶, quand nous réalisons ce débriefing, nous partons d'abord du ressenti de l'étudiant par rapport à la leçon qu'il vient de donner, et c'est

seulement après cette phase de verbalisation⁷ que nous confrontons son ressenti à notre observation. Cette séance se conclut par des suggestions pour les leçons à venir. Relevons que, sur l'ensemble des stages (40h), les étudiants de master sont vus entre six et huit fois par les membres du service et que nous – membres du service et maîtres de stage – utilisons la même grille d'évaluation, laquelle est distribuée et commentée aux étudiants en début d'année.

b) *Le débriefing « à froid »*

Le débriefing « à froid » prend trois formes différentes⁸.

1. La lecture, « à tête reposée », de toutes les grilles d'évaluation. À la fin de chaque période de stage, les étudiants ont accès à toutes les grilles d'évaluation les concernant⁹, et ont plus ou moins vingt minutes pour les lire et pour prendre des notes. Si cela s'avère nécessaire, les étudiants peuvent demander des éclaircissements aux membres du service sur certains points de la grille.

2. Le rapport d'auto-évaluation des stages

À la fin de chaque stage, les étudiants sont amenés à rédiger un rapport d'auto-évaluation qui intègre leur ressenti par rapport au stage, leurs observations, leurs réflexions éventuelles, ainsi que les remarques faites, oralement et par écrit (grilles), par le maître de stage et par le représentant du service de DLLM. Ce rapport n'est ni évalué, ni même lu par les membres du service, ceci afin de pas en biaiser sa rédaction car, comme le rappelle BECKERS (2009, p. 17) : « [...] Tout discours, même écrit, est orienté vers un destinataire et influencé par ce qu'on imagine qu'il attend, anticipant sur les réactions de ce lecteur ». En revanche, on retrouvera une trace indirecte de ces rapports dans le DPR¹⁰ (voir point 2.4.).

3. Les séminaires d'autoscopie

Aux étudiants qui éprouvent de grosses difficultés dans les classes et qui ne semblent pas en être conscients, nous proposons d'être filmés dans une leçon de leur choix¹¹. Cette leçon filmée fait alors l'objet d'un séminaire d'autoscopie. Les grandes étapes de la démarche sont les suivantes :

1. Le stagiaire est filmé. Aucun commentaire n'est donné par le formateur, ni par le maître de stage, ceci afin de ne pas biaiser l'auto-évaluation de l'étudiant.
2. Le stagiaire rédige un bref rapport d'auto-évaluation sur la leçon observée. Le formateur visionne la vidéo et prend des notes.
3. Le séminaire d'autoscopie :
 - a) le stagiaire lit son rapport d'auto-évaluation et en fournit une copie au formateur ;
 - b) le stagiaire visionne, *seul*, le support vidéo, pendant que le formateur vaque à d'autres occupations ;
 - c) le retour sur la leçon visionnée : le stagiaire est amené à repérer les points de convergence et de divergence entre les éléments mentionnés dans son rapport d'auto-évaluation et ce qu'il vient de visionner ;
 - d) le formateur complète cette analyse contrastive avec ses observations.
4. Ensemble, le stagiaire et le formateur émettent des conseils et autres suggestions d'amélioration qui seront testés dans les leçons/stages à venir.

2.3. Les séminaires de pratiques réflexives : différentes formules testées

Depuis la réforme de l'AESS en 2001-2002, vingt heures de pratiques réflexives sont au programme des étudiants : dix qui relèvent de la responsabilité du didacticien *généraliste*, et dix du didacticien *spécialiste*. Prétendre que nous avons vu directement clair quant au contenu, à la démarche et aux objectifs de ces pratiques réflexives serait mentir. La réalité est autre : nous n'avons pas directement perçu l'intérêt de ces séminaires et avons beaucoup

tâtonné pour aboutir à une formule 2008-2009 qui nous semble plus cohérente et plus efficace¹² mais qui sera encore légèrement modifiée l'année prochaine. Dans ce point 2.3., nous allons rapidement retracer les différentes formules testées et expliquer leur succès relatif ainsi que les raisons qui nous ont conduits à garder certaines activités et à en supprimer d'autres.

2001-2002 : retour des étudiants sur le déroulement des stages auprès des moniteurs pédagogiques

Après chaque stage, les étudiants étaient invités à retourner chez les moniteurs pédagogiques qui les avaient guidés dans la mise au point de leur plan de séquence didactique et à discuter avec eux des succès et difficultés rencontrés dans ce stage. Ensemble, moniteur et stagiaire étaient censés rechercher les *causes* de ces difficultés et proposer des *solutions*. L'objectif de cette formule était double : permettre aux étudiants de verbaliser leur vécu de stage en se confiant à des personnes – sorte de « compagnons réflexifs » – qui n'étaient pas les *évaluateurs* du stage (les membres du service ou les maîtres de stage) ; l'autre objectif, secondaire celui-là, était d'informer les moniteurs pédagogiques de l'efficacité relative des conseils qu'ils prodiguaient¹³.

Cette formule n'a pas été maintenue, non seulement parce qu'elle s'est avérée extrêmement chronophage pour les moniteurs, mais aussi parce que ces derniers n'étaient pas préparés à ce type de démarche réflexive. Nous nous sommes également rendu compte que cette manière de procéder présentait d'autres inconvénients, notamment le suivant : les étudiants avaient – et on peut les comprendre – du mal à (oser) parler des échecs rencontrés dans la mise en pratique d'activités suggérées par ces mêmes moniteurs. En outre, les moniteurs ne disposaient jamais que d'une version des événements survenus en classe, en l'occurrence, celle que les étudiants voulaient bien leur donner.

2002-2006 : mises au point linguistiques et didactiques et échanges d'activités innovantes réalisées en classe

Lors de la première partie des séminaires, nous revenions sur ce que nous avons observé lors de nos visites de stages et *réactivions* voire *présentions* des savoirs ou savoir-faire manifestement non-maîtrisés par les étudiants dans différents domaines qui pouvaient aller de la construction des plans de séquences didactiques à la maîtrise de certaines structures de la langue étrangère, en passant par des aspects tels que la gestion du temps ou des activités d'apprentissage menées en groupe. Il va sans dire que ces débriefings, que nous pratiquons encore aujourd'hui, n'étaient/ne sont jamais « personnalisés », ceci afin de ne pas blesser un étudiant devant ses pairs. Par ailleurs, la participation active des étudiants à ces mises au point est sollicitée afin de les amener à (*re*)*découvrir* des savoirs linguistiques ou des concepts théoriques abordés au cours de didactique spéciale. Relevons enfin que le temps consacré à ces débriefings collectifs diminue au fil des stages pour laisser place à des activités ciblant davantage la réflexion sur l'action (voir annexe)¹⁴.

La deuxième partie de ces séminaires était consacrée à *un échange d'activités* jugées intéressantes par l'équipe du service et/ou par les étudiants. L'idée première était ici d'inciter les étudiants à *communiquer* sur leurs pratiques innovantes – ce qui n'est pas si fréquent que cela dans les salles de professeurs –, ceci afin de donner des idées d'activités aux autres étudiants. Communiquer, certes, mais en veillant à relater, *le plus objectivement possible*, leurs expériences d'enseignement. Pour ce faire, la consigne que nous fournissons dans ce type d'activité, que nous pratiquons encore aujourd'hui, est de **décrire** brièvement le contexte dans lequel le professeur stagiaire évolue, les objectifs de la séquence, de cette leçon et de cette activité en particulier, les grandes étapes de la démarche qui ont précédé et suivi l'activité en question, la réaction des élèves (voir note n°4). Enfin, nous leur demandons,

après avoir vécu ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils changeraient s'ils devaient redonner cette même activité/leçon. Généralement, ce type de narration, qui est illustrée par les outils qui ont été utilisés par les élèves en classe, donne lieu à des discussions très riches entre professeurs stagiaires. Une des raisons de cet intérêt est la suivante : au cours de leurs stages, il est fréquent que les étudiants travaillent sur des situations de communication, des champs thématiques ou encore des points de grammaire similaires voire identiques, mais en adoptant des démarches parfois différentes et en rencontrant des résultats souvent contrastés¹⁵. Ces séances d'échanges et de partages d'expériences se clôturent par des suggestions collégiales de modifications/améliorations de l'activité/leçon présentée. L'expérience nous a montré que, dans ce type d'échanges, il importe **a)** de ne pas se focaliser exclusivement sur des activités/leçons exceptionnelles, qui ne concernent qu'une minorité d'étudiants et qui représentent des « défis inaccessibles » pour la majorité des autres, **b)** d'être rigoureux dans la démarche d'objectivation de la narration mentionnée ci-avant, et **c)** de solliciter les réactions des autres étudiants pour faire naître un véritable échange.

2006-2007 : même dispositif qu'entre 2002 et 2006, mais avec, en plus, la présentation de problèmes vécus par les étudiants en stage lesquels étaient/sont soumis à l'équipe du service avant les séminaires de pratiques réflexives

À partir de l'année académique 2006-2007, nous avons travaillé avec le triptyque suivant : mises au point didactiques et linguistiques par l'équipe du service (de moins en moins importantes au fil des séances), narration et échanges de pratiques innovantes, et, troisième volet, tentative de résolution collective de *problèmes* rencontrés par les étudiants en stages. Dans cette première formule de résolution de problèmes (voir 2007-2008), que nous avons également conservée, les étudiants doivent nous envoyer, par courriel, au minimum deux jours *avant* le séminaire de pratique réflexive, les problèmes qu'ils ont rencontrés en classe.

Comme pour les échanges de pratiques innovantes, les événements survenus lors de cette situation critique doivent être décrits, le plus objectivement possible, et être accompagnés des questions que les étudiants se posent. L'équipe se réunit avant la séance et *choisit* deux à maximum trois problèmes, en analyse les différents paramètres, et réfléchit à des pistes de solution à soumettre aux étudiants. Lors du séminaire, la démarche consiste d'abord à demander à l'étudiant(e) qui a soumis un problème de le décrire. Ensuite, nous laissons le groupe poser des questions, puis proposer des pistes de solution. Enfin, au terme de cet échange, nous intervenons en proposant notre ou nos lecture(s) du problème ainsi que des pistes de solution.

Lors de ces séances, il nous arrive de réactiver des éléments théoriques abordés dans le cadre du cours de didactique spéciale, voire de présenter de nouvelles notions théoriques issues de recherches (réalisées au sein du service). À ce sujet, nous constatons que les étudiants sont souvent davantage réceptifs aux aspects théoriques présentés pendant ces séminaires que pendant le cours, sans doute parce que ces notions théoriques apparaissent alors comme des *outils* susceptibles de les aider à mieux comprendre et à résoudre une situation problématique concrète qu'ils viennent ou sont susceptibles de vivre¹⁶. À titre d'exemples, lors de l'année académique 2006-2007, deux grands problèmes ont été soulevés par les étudiants : celui de la gestion de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise de la langue étrangère, et celui de l'évaluation de performances complexes en expression orale et écrite – un des épineux problèmes de l'approche par compétences dans le domaine des langues modernes –¹⁷.

2007-2008 : même dispositif mais avec l'introduction de problèmes choisis par les étudiants et traités collégalement en sous-groupes de pairs

Contrairement au dispositif décrit ci-dessus, celui-ci a la double particularité suivante : les problèmes sont choisis par les étudiants¹⁸ et traités par eux-mêmes en sous-groupes, avant

d'être présentés en séance plénière. Concrètement, les étudiants se répartissent par groupes de maximum six étudiants¹⁹ et ont pour tâche de **a)** discuter des problèmes qu'ils ont rencontrés en stage, **b)** choisir collégalement un de ces problèmes, **c)** le décrire le plus objectivement possible, **d)** essayer d'y apporter des pistes de solution, et **e)** présenter le fruit de ce travail au groupe-classe en utilisant un transparent comme support. Un débat est alors lancé où nous donnons d'abord la parole aux autres étudiants, avant de proposer, si nécessaire, d'autres pistes de solution inspirées par des modèles théoriques, des résultats de recherches, ou, tout simplement, par notre expérience en tant qu'enseignants²⁰.

Bien que ce dispositif soit assez lourd, il présente, selon nous, deux avantages majeurs :

- a) l'évocation des problèmes rencontrés en classe ne se fait pas, du moins dans un premier temps, devant les formateurs-évaluateurs que nous sommes, mais devant un groupe de pairs, ce qui est très différent. Le groupe peut d'ailleurs décider de ne pas révéler l'identité de la personne qui a rencontré le problème, ce qui est déjà arrivé ;
- b) ce mode d'organisation conduit davantage à *l'appropriation*, par les futurs professeurs, de la démarche d'analyse et de résolution d'un problème que le mode précédent dans lequel c'est, malgré tout, l'équipe du service qui est la plus active dans le choix et la recherche de solutions.

En réalité, les deux formules sont parfaitement **complémentaires** mais doivent être proposées à des moments différents de la formation. La formule « problèmes envoyés par courriel, sélectionnés et pré-traités par l'équipe » doit servir à *démontrer* la démarche d'analyse et de résolution de problème et sera donc organisée avant la seconde (« évocation, choix et traitement d'un problème par un groupe de pairs ») qui vise *l'application* de cette démarche. On peut espérer que la troisième phase sera *le transfert* autonome de cette démarche par les étudiants dans le cadre des stages, puis, plus tard, dans leurs propres classes. C'est d'ailleurs à cette fin-là que nous avons décidé de supprimer les séminaires de pratiques réflexives lors de la dernière période de stages (voir point 3 et figure 1).

2.4. Le 'Dossier Professionnel Réflexif'

Depuis l'année académique 2008-2009, nous avons introduit une nouvelle réforme dans l'axe réflexif de notre formation initiale. À la fin de la seconde année du Master à finalité didactique en LLM ou au terme de l'année d'AESS, chaque étudiant doit avoir déposé un document que nous avons baptisé « Dossier Professionnel Réflexif » (DPR).

Les objectifs de ce DPR sont triples :

- susciter un retour réflexif de l'étudiant sur l'ensemble de sa formation didactique ;
- amener l'étudiant à faire le bilan, le plus « objectif » possible, du parcours professionnel qu'il a réalisé pendant toute la durée de sa formation ;
- sur la base de ce bilan, inviter l'étudiant à identifier les axes prioritaires sur lesquels il compte travailler dès l'entrée dans la profession et les moyens qu'il compte développer pour atteindre ses objectifs.

La structure du DPR s'articule autour de deux grands volets :

A. *La compilation de différents rapports de stages et des notes prises lors des séminaires de pratiques réflexives*

Dans ce premier volet, l'étudiant rassemble :

- les rapports de *stages d'observation* ;
- une synthèse des *rapports d'auto-évaluation et des feedbacks* (positifs et négatifs) fournis par les maîtres de stage et par les membres du service de DLLM pendant les stages ;
- le rapport du *stage de situation scolaire hors cours*²¹ ;

- les notes prises lors des *séminaires de pratiques réflexives*.

Ce volet « compilation » est important parce que nous estimons indispensable que l'étudiant fonde l'analyse critique de son parcours professionnalisant (présenté dans le volet suivant) sur des éléments plus tangibles et plus objectifs que des souvenirs ou impressions, plus ou moins précis, de stages. Par ailleurs, mais ce n'était pas un objectif recherché, nous constatons que la présence de cette compilation dans le DPR donne manifestement à des activités qui ne font pas vraiment l'objet d'une évaluation certifiée une plus grande importance aux yeux des étudiants²².

B. L'analyse critique du parcours réalisé et des objectifs prioritaires à atteindre

Cette analyse se compose de trois grands axes :

1. une réflexion critique de l'étudiant sur les apports des différents aspects de la formation en didactique (spéciale) à la construction de son identité professionnelle ;
2. un bilan du parcours réalisé depuis la première période de stage jusqu'à la dernière ;
3. les axes prioritaires sur lesquels l'étudiant compte travailler lors de l'entrée dans la profession et les moyens qu'il envisage de mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs.

En ce qui concerne **les modalités pratiques**, le DPR doit être déposé à la fin de l'année du Master 2 ou de l'AESS. Le deuxième volet du DPR représente dix à douze pages, avec interligne simple, en taille douze.

L'évaluation de ce type de portfolio est assez délicate. Il ne s'agit évidemment pas de réévaluer la maîtrise des savoirs enseignés dans le cadre du cours de didactique spéciale, pas plus que de réévaluer la performance pédagogique des étudiants lors des stages ; il s'agit ici d'apprécier :

- leur capacité à se décentrer et à analyser, de manière critique, l'apport de leur formation dans leur parcours professionnalisant ;
- leur capacité à analyser, le plus objectivement possible, leurs forces et faiblesses au terme de la formation initiale ;
- leur capacité à imaginer des pistes de solution appropriées aux difficultés qu'ils rencontrent encore.

À l'heure où nous clôturons cet article, nous n'avons pas encore lu de DPR, et nous ne pouvons donc pas encore en évaluer l'intérêt et l'efficacité. Dans le courant de la session de juin, toute l'équipe du service rencontrera chaque étudiant après lecture et évaluation de son DPR. Cette épreuve orale permettra de *pondérer* la note du travail écrit.

3. Synthèse et perspectives d'avenir

Ces huit dernières années, nous avons testé de nombreuses formules pour amener nos étudiants à devenir des *praticiens réflexifs*, ou, à tout le moins, à se rapprocher de cet idéal. Cet objectif est directement poursuivi dans le cadre des séminaires de pratiques réflexives, mais pas exclusivement. Les stages d'observation, les séances de débriefings « à chaud » ou « à froid » des stages d'enseignement, sont également des moments-clés de cette formation à la réflexion sur l'action. Tantôt il s'agit d'observer et d'analyser des pratiques de *professionnels chevronnés*, qu'ils soient enseignants (stages d'observation) ou qu'ils occupent d'autres fonctions au sein de l'école, comme des éducateurs, des proviseurs ou des chefs d'établissement (stage de situation scolaire hors cours), tantôt il s'agit de réfléchir, avec l'aide des maîtres de stage et/ou des membres du service de DLLM, à *sa propre performance* en tant que jeune enseignant (débriefings et rapports de stages).

Les résultats des évaluations externe et interne²³ qui ont été menées à la fin de l'année académique 2006-2007 sur le programme de formation de l'AESS à l'ULg étaient globalement positifs pour notre formation en DLLM, y compris pour le volet 'pratiques

réflexives'. En effet, selon le questionnaire externe, 90% des étudiants se disaient, au minimum, satisfaits du contenu et de l'organisation des séminaires de pratiques réflexives, et 80% selon le questionnaire interne. Cela étant, comme l'équipe du service n'était que partiellement satisfaite du dispositif mis en place sur ce plan spécifique, nous avons décidé d'ajouter cette formule d'analyse et de résolution de problèmes par les pairs (voir point 2.3., 2007-2008) qui nous paraissait intéressante et qui semble d'ailleurs appréciée par la majorité des étudiants. L'idée du Dossier Professionnel Réflexif s'est imposée lorsque nous avons débuté le master à finalité didactique réparti sur deux années. En effet, il nous a semblé à la fois logique et indispensable de clôturer ce parcours de formation initiale par une réflexion et un bilan des professeurs stagiaires sur leur parcours individuel du début à la fin de la formation initiale et par un projet personnel à mener une fois qu'ils seront entrés dans la vie professionnelle.

Le double problème que nous n'avons pas encore totalement résolu est celui de *la répartition de ces différentes activités dans le temps* ainsi que *leur poids respectif*. En annexe, nous présentons notre projet d'organigramme pour l'année académique 2009-2010²⁴, avec, notons-le au passage, une nouvelle ventilation temporelle des stages d'enseignement. Dans cette nouvelle macro-structure, on voit clairement (cases grisées) toutes les activités qui conduisent, directement ou indirectement, au développement de la réflexivité.

En ce qui concerne les séminaires de pratiques réflexives, on constatera que nous allons progressivement vers une *appropriation* de la démarche d'analyse réflexive par les étudiants. En effet, entre les séances de mises au point didactiques et linguistiques proposées par l'équipe du service et les activités de groupes où les étudiants choisissent un problème vécu en classe par un de leurs collègues et tentent de le résoudre collégalement, il y a deux phases intermédiaires. D'une part, il y a les échanges de pratiques innovantes, avec cette démarche de description objective de l'activité et de son intégration dans une séquence et dans un contexte spécifiques, une *démarche d'objectivation* qui est, selon nous, un préalable à l'analyse d'un problème et à sa résolution. D'autre part, il y a ces séances où l'équipe du service sélectionne quelques problèmes posés par les étudiants, prend le temps de les analyser et propose des pistes de solution, en s'appuyant sur une description aussi précise que possible des paramètres qui constituent ce problème et en proposant éventuellement des outils théoriques susceptibles d'aider les étudiants à comprendre et/ou à résoudre ce problème.

Nous espérons que cette stratégie dégressive d'intervention explicite des membres du service conduira les professeurs stagiaires à s'approprier cette démarche, et les aidera non seulement à concevoir leur DPR mais aussi à résoudre des problèmes qu'ils rencontreront dans leur dernier stage, et, plus tard, dans leurs propres classes. Si nous n'avons pas prévu de séances de pratiques réflexives lors du quatrième et dernier stage, c'est précisément pour permettre cette appropriation autonome de la démarche, exactement comme nous le faisons au niveau de la *préparation* des séquences didactiques, en supprimant, pour cette dernière période de stage, le soutien des moniteurs pédagogiques. À un moment donné, il faut de bouée pouvoir se passer... et dans la piscine, seul, ou presque²⁵, oser nager... car, demain, c'est la mer qu'il faudra affronter.

4. Bibliographie

- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck Université.
- BECKERS, J. (2008). « Contribuer à la formation de 'praticiens réflexifs'. Pistes de solution », Liège, ULg.

- BECKERS, J. & SIMONS, G. (2000). « Establishing a research/training partnership to facilitate the professional integration of novice teachers and help them become reflective practitioners ». In : C.W. DAY & D. van VEEN (Eds.). *Educational Research in Europe. Yearbook 2000*. Leuven/Apeldoorn. Garant Publishers & European Education Research Association (E.E.R.A.), pp. 125-138.
- BLIEZ-SULLEROT, N. (2003). « L'utilisation du récit de vie en formation des enseignants ». In : C. Gohier et Ch. Alin (Dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan, pp. 271-288.
- CAMPO, A. (2007). *Intégrer l'évaluation formative, l'autoévaluation et les stratégies de communication à l'apprentissage de l'expression orale de la langue allemande*. Travail de fin d'études. Liège. Université de Liège. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- DITISCHEIM, M. (1984). « Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation », *Education Permanente*, pp. 72-73.
- DUMORTIER, J.-L. (2008). « Note sur les pratiques réflexives », Liège, ULg, Faculté de Philosophie et Lettres, ULg.
- GUSKEY, T.R. (1986). « Staff development and the process of teacher change », *Educational Researcher*, 15 (5), pp. 5-12.
- HUBERMAN, M. (1989). « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », *Revue française de Pédagogie*, n°86, pp. 5-16.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. N.J., Prentice-Hall.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (2006). *How Languages are Learned*, Oxford/New York, Oxford University Press, Oxford Handbooks for Language Teachers.
- SAINT-ARNAUD, Y. (2001). « La réflexion dans l'action : un changement de paradigme », *Recherche et formation*, n°36, pp. 17-27
- SCHÖN, D. A. (1988). « Coaching Reflective Teaching ». In : P.P. GRIMMET, G.L. ERICKSON (Ed.), *Reflection in Teacher Education*, Vancouver, Pacific educational press, University of British Columbia ; New York, London, Teachers College Press, pp. 19-29.
- SIMONS, G. (1997a). « Description et commentaire de deux approches méthodologiques de la vidéo-évaluation des stages pratiques en didactique des langues germaniques à l'ULg : première partie », *Education-Formation*, n°246, pp. 43-49.
- SIMONS, G. (1997b). « Description et commentaire de deux approches méthodologiques de la vidéo-évaluation des stages pratiques en didactique des langues germaniques à l'ULg : deuxième partie », *Education-Formation*, n°247, pp. 1-8.
- SIMONS, G. (1999). « La classe de langue comme observatoire et laboratoire d'un apprentissage expérientiel des langues étrangères à travers la pédagogie par projet », *Etudes et Travaux*, Bruxelles, ULB. n°3, pp. 67-84.
- SIMONS, G. (2007). « Comment former les futurs enseignants en langues modernes aux réformes du système éducatif ? », *Puzzle*, n°22, pp. 23-31.
- SIMONS, G. & BECKERS, J. (1999). « Vers une gestion optimale de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise dans l'enseignement des langues étrangères : description et commentaire d'une recherche-action sur l'apprentissage différencié des stratégies de compréhension à la lecture ». Liège, ULg, Centre interfacultaire de formation des enseignants /Service de didactique spéciale des Langues et Littératures germaniques et Service de didactique générale et de méthodologie de l'enseignement secondaire.
- SIMONS, G., PAGNOUL, P., VAN HOOFF, F. (2007). « Questionnaire interne d'évaluation de la formation initiale en didactique spéciale des Langues et littératures germaniques à l'ULg », Liège, ULg, Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Langues et littératures modernes, Service de didactique spéciale des Langues et littératures germaniques.
- SMART (2007). *EVALENS*, Liège, ULg, SMART, CIFEN.
- VEENMAN, S. (1984). « Perceived Problems of Beginning Teachers », *Review of Educational Research*, vol. 54, n°2, pp. 143-178.

Notes

1. En italique dans le texte.
2. Idem.
3. L'école, la classe, mais aussi les moyens matériels disponibles au sein de celle-ci.
4. Nous préférons ce terme à celui de « résultats » car on sait que les résultats de l'apprentissage ne sont pas toujours tangibles, a fortiori pour un observateur qui ne connaît pas, ou presque, les élèves.
5. Ceux-ci ne sont pas toujours annoncés par le professeur au début du cours.
6. Parfois notre agenda de visite de stages ne nous le permet malheureusement pas.
7. Les termes *verbalisation* et *ressenti* sont utilisés sciemment car nous pensons que, juste après la leçon, l'étudiant est encore trop dans le *hic et nunc* et sous l'effet du stress, pour être dans une posture de *distanciation* qui permet une démarche de type réflexif et analytique. Cela étant, cette prise de parole « à chaud » a au moins une fonction « *cathartique* » (M. Ditischeim, 1984 ; N. Bliez-Sullerot, 2003) pour le professeur stagiaire.
8. Nous ne reprenons pas ici, parce qu'ils sont beaucoup plus rares que les débriefings « à chaud », les débriefings que nous pratiquons ponctuellement *a posteriori*, quand nous n'avons pas le temps de faire nos commentaires juste après la leçon et que nous convoquons le stagiaire pour un rendez-vous dans le courant de la semaine.
9. Au total, pour les années académiques 2007-2009, où nous travaillions avec huit stages répartis sur les deux années de Master, cela représentait seize grilles d'évaluation : huit grilles provenant des maîtres de stage, et huit des membres du service de DLLM. Dans le futur, afin que les étudiants puissent travailler davantage dans la durée (prester plus d'heures dans une même classe), nous comptons réduire le nombre de stages à six : quatre stages à six heures en Master 1, et deux stages à huit heures en Master 2 (voir annexe). Dans cette nouvelle formule, nous aurons, au total, douze grilles d'évaluation : six provenant des maîtres de stage, et six des membres du service de DLLM.
10. Nous avons conscience que la rédaction du DPR risque de souffrir du même biais, d'autant qu'il sera évalué. Cela étant, en n'évaluant pas, pendant les deux années de maîtrise, les rapports d'auto-évaluation des stages, nous n'aurons pas « contaminé », dès le départ, une des sources importantes du DPR.
11. Initialement, nous proposons à *tous* les étudiants d'être filmés, mais cette formule s'est avérée beaucoup trop lourde pour le service. Aujourd'hui, nous réservons exclusivement l'autoscopie aux étudiants qui éprouvent de très grosses difficultés, et, plus précisément, des difficultés liées à la « présence en classe » et/ou à la gestion du/des groupe(s), et qui, de manière générale, ne semblent pas être conscients des difficultés qu'ils rencontrent. Notons que nous pratiquons une approche similaire, mais cette fois avec *tous* les étudiants, dans le cadre du CAPAES en LLM. Pour plus d'informations au sujet des objectifs et de la méthodologie de ce séminaire d'autoscopie, voir G. SIMONS, 1997a et 1997b.
12. C'est surtout l'évaluation du DPR qui nous permettra d'en juger.
13. C'était, et c'est encore, un regret souvent exprimé par les moniteurs pédagogiques : ne pas pouvoir visiter les stagiaires dans les classes et voir comment se déroulent les leçons qu'ils ont aidé à élaborer.
14. Si nous avons maintenu ces activités dans le cadre des séminaires de pratiques réflexives, c'est parce que ces mises au point s'avèrent indispensables, surtout en début de stages, et que c'est le seul moment où nous voyons tous les étudiants puisque, en période de stages, le *cours* de didactique spéciale est, comme les autres, suspendu.
15. ...ce qui permet au formateur de mettre l'accent sur le fait qu'il n'est pas d'activités didactiques qui « marchent à tous les coups », ce que les professeurs stagiaires, souvent avides de recettes, ne comprennent pas toujours.
16. Qu'on ne se méprenne pas sur nos propos : quand un élément théorique du cours de didactique spéciale peut être *raccroché* à..., mieux encore, *découvert à partir d'une*

expérience vécue par les étudiants, cela facilite sans aucun doute la compréhension de cet élément théorique et peut-être même sa mémorisation. Cela étant, nous estimons que ce serait faire preuve d'une grande naïveté que de croire que *tous* les éléments théoriques du cours de didactique spéciale peuvent être *découverts* à travers l'expérience vécue par les étudiants en situation de stages.

17. Pour plus d'informations à ce sujet, voir G. SIMONS, 2007, p. 26.

18. C'est aussi plus ou moins le cas de la formule précédente puisque les problèmes sont soumis par les étudiants eux-mêmes. Cela étant, dans la première formule, c'est *l'équipe du service* qui *sélectionne* un certain nombre de problèmes.

19. Tout dépend évidemment du nombre d'étudiants. Lors de l'année académique 2007-2008, nous avons cinquante-trois étudiants, ce qui nous a contraints à travailler avec de plus grands groupes ceci afin que chaque groupe puisse présenter son problème au groupe-classe. Pour être efficace, nous pensons qu'il ne faut pas dépasser des groupes de quatre à maximum six étudiants.

20. Les trois assistants du service sont également enseignants dans le secondaire à mi-temps.

21. Comme son nom l'indique, ce stage, qui représente dix heures en volume horaire, doit être réalisé *en dehors du contexte spécifique de la classe et de l'enseignement*. Il s'agit, par exemple, d'accompagner une éducatrice ou un proviseur pendant une journée, ou d'encadrer des élèves lors d'une excursion dans le pays dont ils étudient la langue... L'objectif de ces stages est d'amener les étudiants à découvrir d'autres facettes du monde scolaire que celle de l'enseignement. Dans notre département, ce stage fait partie du programme de la première année de maîtrise. La démarche recommandée pour la rédaction du rapport est la même que celle qui est ciblée dans les séminaires de pratiques réflexives : décrire les événements observés et/ou vécus le plus objectivement possible, analyser ceux-ci et réfléchir sur l'apport de ce stage pour leur formation d'enseignant.

22. Aucune des activités mentionnées ci-avant ne fait l'objet d'une note *chiffrée* dans la grille de délibération. Dans cette grille, nous indiquons uniquement un « oui » ou un « non » qui traduit la présence ou l'absence de l'étudiant aux séminaires ou le dépôt ou non de ses rapports. Cela étant, la présence d'un seul « non » dans la grille entraîne automatiquement l'ajournement de l'étudiant.

Même si cela peut paraître anecdotique, nous constatons que depuis que nous avons instauré ce DPR, presque tous les étudiants prennent note de nos commentaires de stages et qu'ils conservent également des traces des activités menées dans les séminaires de pratiques réflexives, ce qui n'était pas toujours le cas avant.

23. L'évaluation *externe* a été réalisée par le Smart, à la demande du Cifen, auprès des étudiants inscrits à l'AESS en 2006-2007 (voir bibliographie : SMART, 2007). L'évaluation *interne* a été menée par notre service auprès des étudiants de l'AESS en Langues et littératures modernes inscrits lors de l'année académique 2006-2007 (voir bibliographie : G. SIMONS *et al.*, 2007).

24. Celui-ci n'inclut ni le *cours* de didactique spéciale, ni le *monitorat*, ni les *ateliers professionnels*, ni le cycle de *micro-conférences* données par différents experts de l'enseignement (inspecteurs, chefs d'établissements, conseillers pédagogiques, chercheurs...).

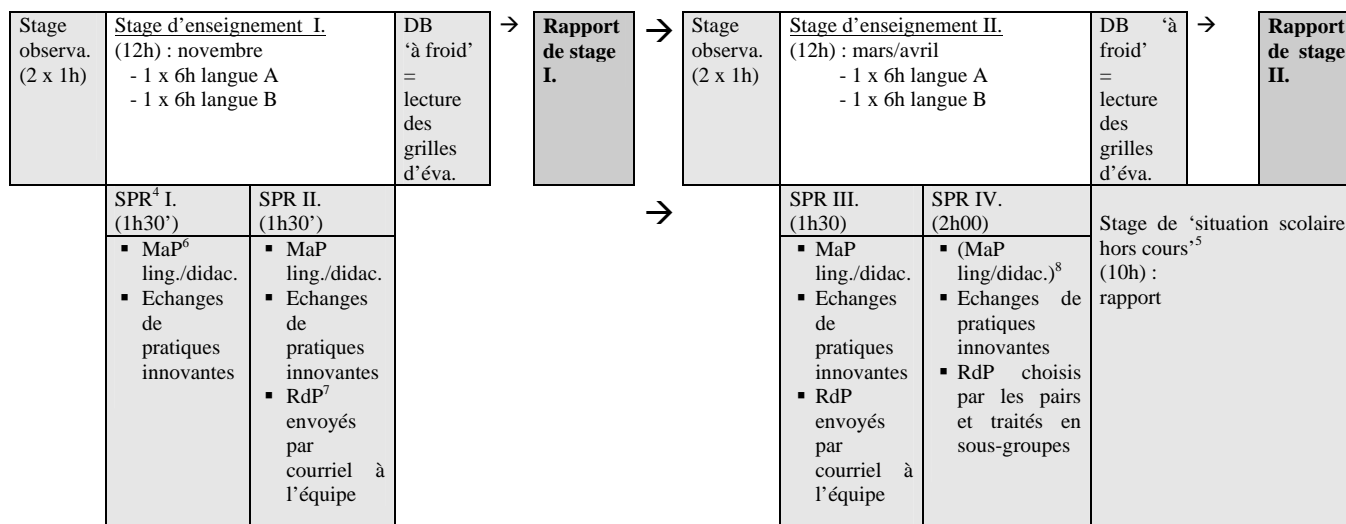
25. Dans le cadre de cette dernière période de stage, les étudiants sont quand même encadrés par les maîtres de stage, et sont vus deux fois (une fois dans chaque langue) par les membres de l'équipe du service de DLLM.

Annexe :
Organigramme des activités sollicitant (in)directement une démarche de réflexion sur l'action
dans le master à finalité didactique en Langues et littératures modernes à l'ULg :
projet d'aménagement pour l'année académique 2009-2010

MASTER I (24h de stages)

DB¹ 'à chaud' par MdS²
et MS de DLLM³

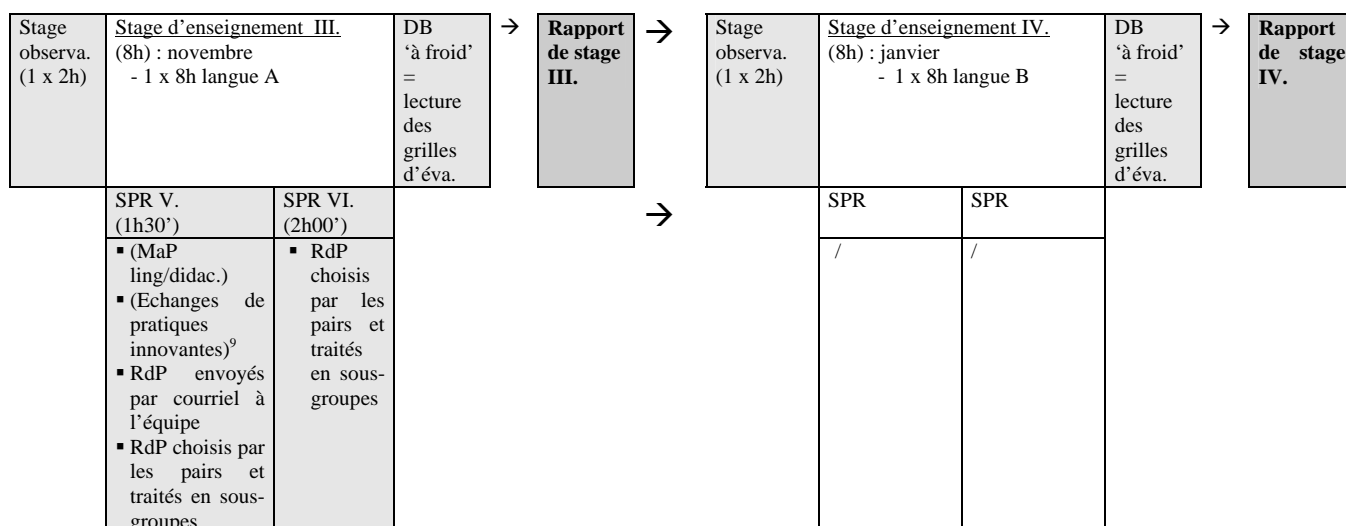
DB 'à chaud' par MdS
et MS de DLLM



MASTER II (16h de stages)

DB 'à chaud' par MdS
et MS de DLLM

DB 'à chaud' par MdS
et MS de DLLM



Dépôt du DPR (fin du master II)
suivi d'un entretien individuel avec les membres du service

¹ DB = débriefing.

² MdS = maître de stage.

³ MS de DLLM = membres du service de didactique des Langues et littératures modernes.

⁴ SPR = séminaires de pratiques réflexives.

⁵ Le stage de 'situation scolaire hors cours' peut se faire pendant toute l'année mais doit être rendu à la fin du mois d'avril du master I.

⁶ MaP = mise(s) au point.

⁷ RdP = résolution de problèmes.

⁸ Les parenthèses indiquent que cette activité ne sera organisée que si le besoin s'en fait (encore) sentir.

⁹ Idem.