



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Regard critique sur les pratiques d'écriture des futurs enseignants de français dans une perspective de formation professionnalisante

LE Thi Phuong Uyen

Département de Français – Université de Pédagogie
de Ho Chi Minh ville, Vietnam
truonguyen2604@gmail.com

Résumé

Dans le cursus de la formation initiale des enseignants de FLE à l'Université de Pédagogie (UP) de Ho Chi Minh-Ville (HCMV), les futurs enseignants sont censés écrire à deux moments différents sur leur activité professionnelle : l'un avant le stage et l'autre après. Pourquoi faire écrire les futurs enseignants sur leurs pratiques et/ou les pratiques d'autrui ? Que signifie l'acte d'écrire en formation d'enseignants ? Quels dispositifs se prêtent à la pratique d'écriture et à quel moment de la formation ? L'article se propose de trouver des éléments de réponse et de démontrer l'impact de la pratique d'écriture sur la construction et l'évolution de l'identité professionnelle.

Mots-clés : réflexivité, praticien réflexif, écrits de formation, geste professionnel, analyse de pratiques

Critical thinking at the writing practice of future teachers of French as a professional training course

Abstract

In the curriculum of the initial training of teachers of FLE at the University of Pedagogy of Ho Chi Minh City, future teachers are expected to write at two different times on their professional activity: one before the course and the other after the internship. Why write future teachers about their practices and / or the practices of others? What does the act of writing in teacher training mean? What devices lend themselves to writing practice and at what point in the training? The article aims to find some answers and to demonstrate the impact of writing practice on the construction and evolution of professional identity.

Keywords: reflexivity, reflexive practitioner, writing of formation, professional gesture, analysis of practices

Introduction

L'ambition de toute formation d'enseignants est de former des praticiens réflexifs autonomes capables de réfléchir en permanence dans l'action et sur l'action en vue d'améliorer leur performance. Il s'agit donc d'amener les enseignants à adopter

une pratique réflexive pour que ceux-ci sachent prendre du recul sur eux-mêmes et sur leurs pratiques professionnelles, les analyser, trouver des pistes d'action et de là, réguler et avancer dans leur activité professionnelle. En ce sens, les deux formes de verbalisation langagière de la réflexivité se donnent : oral réflexif et écrit réflexif. Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à l'écrit réflexif. Nous commencerons par une description du contexte de formation puis nous présenterons le double corpus constitué. Nous analyserons ensuite les premiers résultats recueillis avant de démontrer l'impact des pratiques d'écriture sur la construction et l'évolution de l'identité professionnelle.

1. Contextualisation et problématisation

Il est indispensable en premier lieu de décrire la formation initiale des enseignants de FLE au Département de Français de l'UP HCMV où réside le public de notre recherche. Pour une durée de quatre années, la formation est effectuée à partir d'un programme fixé par le Ministère de l'Éducation et de la Formation et s'organise comme suit : une formation académique répartie en sept semestres, soit en trois années et demie, couplée avec deux stages effectués dans des milieux scolaires. Cette formation académique est constituée de quatre modules principaux, à savoir les modules du tronc commun en vietnamien (la psychologie, l'éducation politique, l'éducation physique) ; les modules de Langue (l'oral, l'écrit, la phonétique, la grammaire, la Lexicologie, la Linguistique vietnamienne, la Linguistique comparée, les langues vivantes) ; les modules de Culture (la Littérature et la civilisation françaises) et les modules de Spécialisation. Nous aborderons de manière plus concrète ces derniers modules pour mieux faire appréhender le contexte de notre recherche. Regroupés en trois contenus essentiels : savoirs théoriques, simulations de classe et stages, les modules de Spécialisation visent à préparer les futurs enseignants à leur métier.

1.1. Les premiers savoirs théoriques

Les premiers savoirs théoriques sont introduits dans les semestres deux et trois ; ils visent à présenter des approches historiques et des notions de base dans la didactique des langues. Ils permettent aux formés :

- de maîtriser l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en fonction de différentes approches ;
- de reconnaître les caractéristiques de ces approches à l'examen des programmes de l'enseignement-apprentissage du français et des manuels utilisés dans les établissements primaires et secondaires ;
- de s'approprier les outils nécessaires en vue d'élaborer une grille d'observation et d'analyse d'une séance de classe.

1.2. Les simulations de classe

Ce sont des pratiques de longue date. Il s'agit de séances où les étudiants se relaient pour jouer le rôle du professeur et celui des apprenants. Malgré les limites que représentent ces activités simulées, elles présentent des avantages. Premièrement, les simulations offrent aux étudiants la possibilité d'élaborer des fiches pédagogiques ; de vivre des moments d'échanges avec le formateur responsable de telle ou telle démarche à retenir ou à relever. Deuxièmement, elles sont de bons moments durant lesquels le formateur peut introduire les démarches d'analyse des pratiques, considéré comme un dispositif de formation qui favorise la construction des compétences chez le futur enseignant. Du côté des formés, ils sont invités à expliciter et analyser les démarches de leur préparation devant le groupe-classe. Du côté du formateur, il peut exercer son rôle de médiateur. Il ne donne ni conseils, ni recettes mais fait comprendre la situation analysée à partir des outils théoriques (Altet). La pratique réflexive se développe donc non seulement chez le futur enseignant mais également chez le formateur en formation. Et enfin, les simulations aident les étudiants à prendre conscience de leurs contributions à la construction professionnelle de leurs camarades : leur présence dans leur rôle d'élèves, leurs remarques à l'étape de confrontation d'une pratique présentée et analysée aux autres pratiques vécues. De ces séances de simulations, les étudiants sont censés sensibiliser aux gestes professionnels et réfléchir sur le métier d'enseignant.

Au terme de 15 semaines d'apprentissage, les étudiants sont amenés à rédiger un journal de bord à partir des activités effectuées au cours des semaines, ils ont à synthétiser les aspects de cet apprentissage dans un *journal d'apprentissage*, d'où notre premier corpus.

1.3. Les stages pédagogiques

Les stages pédagogiques, répartis en deux périodes du cursus universitaire, occupent une place cruciale dans la formation. Ils permettent aux étudiants :

- de connaître le fonctionnement des établissements scolaires (du primaire au lycée) ;
- de mobiliser les connaissances acquises dans des situations professionnelles et surtout dans des situations d'enseignement-apprentissage ;
- de connaître le métier, les responsabilités d'un enseignant en vue de prendre conscience des tâches professionnelles ;
- et de faciliter la prise de conscience pour le métier.

L'analyse du contexte de formation nous permet de nous poser les questions suivantes :

- Quelle est la place de l'acte d'écrire en formation d'enseignants ?
- Quels dispositifs se prêtent à la pratique d'écriture et à quels moments de la formation ?
- De quelle façon l'écrit permet-il aux futurs enseignants de se construire des compétences professionnelles ?

Nous passerons maintenant à la constitution de notre corpus.

2. Présentation du corpus

Les étudiants en formation initiale des enseignants de FLE à l'UP HCM sont invités à écrire à deux moments différents sur leur activité professionnelle. La première production se réalise en cinquième semestre du cursus sous forme d'un journal d'apprentissage permettant aux formés d'écrire sur leurs pratiques et sur des pratiques de leurs pairs dans le cadre des séances où ils se relaient pour jouer le rôle du professeur et celui des élèves. La deuxième rédigée en sixième semestre porte sur leurs propres pratiques professionnelles effectuées en deux mois dans le secondaire visant à établir des liens entre leurs pratiques et les cours dispensés en didactique du français langue étrangère. Si tous les étudiants de l'UP sont censés tenir un journal de stage, le journal d'apprentissage ne s'adresse qu'aux étudiants de français dans le cadre des modules de Spécialisation préparant au métier d'enseignant à partir de l'année académique 2015-2016.

Les écrits demandés aux étudiants constituent donc des traces de leur apprentissage et de la construction de leurs compétences professionnelles.

Ainsi, la formation initiale des enseignants au Département de français se fait-elle à partir du dispositif suivant :

- une initiation aux activités d'enseignement, avec production d'un écrit sur les apprentissages réalisés ;
- une immersion dans des situations de travail sur le terrain, avec la production d'un écrit sur les pratiques effectuées.

Pour trouver des éléments de réponse au questionnement précité, nous avons constitué un corpus composé de 20 journaux d'apprentissage et 20 journaux de stages rédigés par les étudiants de français en troisième année du Département. Afin de permettre aux étudiants d'exprimer le fond de leur pensée, les écrits se font dans leur langue maternelle, le vietnamien.

L'étude de ces productions écrites permettrait de :

- repérer la capacité métacognitive de retour des étudiants sur leur façon d'apprendre ;
- savoir quelles transformations observables s'opèrent chez ces étudiants dans leur construction des compétences professionnelles.

3. Journaux d'apprentissage

Les premiers résultats issus des journaux d'apprentissage représentent des réactions émotionnelles et intellectuelles des étudiants-professeurs face à trois moments de leur apprentissage dans le cadre du module : celui de préparation d'une séance de classe ; celui de la simulation et de la confrontation des pratiques individuelles et/ou collectives ; et celui d'analyse des pratiques d'autrui.

L'analyse des journaux d'apprentissage se fait sur la base de cinq phases de la pratique réflexive (Chabanne J.-C. et Bucheton D. 2002), à savoir : la phase d'action ; celle de retour sur l'action ; celle d'identification des aspects essentiels ; celle de création des méthodes alternatives et celle de jugement.

3.1. La phase d'action

La phase d'action vise à faire évoquer une action qu'on a effectivement réalisée, à répondre aux questions : Qu'est-ce que j'ai fait ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

On peut repérer le processus d'élaboration d'une fiche pédagogique chez l'étudiant. Il s'agit d'abord de l'étape de la prise de connaissance individuelle des fiches pédagogiques :

- J'ai surfé sur internet pour la recherche des fiches pédagogiques-modèle. Pourtant, je ne suis pas arrivée à tout comprendre. D'une part, je n'ai pas de manuel sous les yeux ; d'autre part, je ne connais pas encore la structure d'une fiche de préparation. Il me faut demander aux étudiants de quatrième année.

Viennent ensuite les activités à effectuer en classe entre les acteurs :

- En étudiant la démarche d'une fiche de préparation, l'enseignante rappelle les techniques pour écrire une démarche pédagogique, distinguer les activités de l'enseignant et celles des apprenants, formuler des consignes...Tant de connaissances théoriques m'ont permis de pouvoir préparer une fiche.

Et enfin, sa référence théorique et ses acquis durant la préparation des fiches pédagogiques :

- Je n'ai pas révisé les savoirs théoriques en didactique comme l'avait demandé l'enseignante... J'ai seulement mobilisé les savoirs que je retiens au cours de la préparation des fiches pédagogiques.

3.2. La phase de retour sur l'action

La phase de retour sur l'action permet à l'étudiant de revenir en arrière sur l'action effectuée, de prendre du recul en répondant aux questions : Que s'est-il passé au juste ? Comment cela s'est-il passé ? Comment je me suis senti ? Comment ont réagi les autres ?... D'où surviennent les réflexions sur les différentes tâches à effectuer au cours de l'apprentissage.

Pour la tâche d'écrire un journal d'apprentissage :

- Je me sens mal à l'aise quand l'enseignante demande d'écrire un journal. Je déteste écrire un journal depuis toujours. Je n'ai pas l'habitude de manifester mes sentiments par l'écriture, je préfère me raconter à mes proches ou à mes meilleurs amis. Pourtant, c'est une des contraintes du module et je suis donc obligée de suivre.

Pour la tâche d'élaboration de la fiche de préparation :

-... L'enseignante nous aide à distinguer les notions apprises par exemple : déroulement/démarche ; séance/leçon ; objectif linguistique/communicatif/socioculturel... J'ai découvert que je ne comprenais pas clairement toutes ces notions.

- Je trouve qu'il me manque certaines des connaissances nécessaires. Bien qu'elles soient apprises, je me sens confuse de distinguer toutes ces notions en faisant des exercices d'application.

- Aujourd'hui je me sens furieuse car les deux camarades du groupe ne viennent pas en cours. On s'était donné rendez-vous pour travailler ensemble. Et je suis tout seule.

Pour la tâche d'assurer une séance de français de 30 minutes :

- Je trouve que la formulation des consignes n'est pas claire d'autant plus qu'il existe pas mal de fautes d'orthographe. Il est vrai que c'est difficile d'élaborer une fiche de préparation.

- Je m'intéresse beaucoup aux remarques formulées par l'enseignante suite à nos simulations de classe. Elles me semblent très importantes, pourtant nous ne

le pensions jamais. Par exemple : formuler une phrase de transition à la passation d'une nouvelle étape ; féliciter les apprenants, éviter des questions fermées ; distribuer des documents au bon moment ; ne pas formuler de consignes trop longues.

3.3. La phase d'analyse

La troisième phase invite l'étudiant à analyser les principaux aspects du processus de l'action, à identifier les problèmes rencontrés. Ils cherchent à répondre aux questions : Qu'est-ce que cela signifie pour moi ? Qu'est-ce que j'ai découvert de positif/ de négatif ? Nous notons les réflexions suivantes :

- L'enseignante dit que ma prononciation n'est pas correcte et que je dois m'entraîner plus...

- Maintenant, en écrivant ces lignes, je comprends pourquoi l'enseignante nous demande à écrire le journal d'apprentissage. En relisant ces pages d'écriture, je retrouve mon passé...

- L'important, c'est que je peux élaborer une fiche pédagogique, maîtriser les étapes à réaliser, je sais ce que je vais faire et comment le faire.

3.4 La phase de recherche de piste de solutions aux problèmes

La quatrième phase consiste à trouver des pistes de solutions aux problèmes soulevés. Des questions sont possibles : quelle(s) piste(s) de solutions j'ai tirée(s) de ma découverte ? quels avantages et/ou inconvénients de chaque piste ? en quoi une telle solution va améliorer mon activité ?

- Je me suis épanouie en étant bien évaluée cette fois. Donc, j'ai bien atteint l'objectif défini, surtout je n'ai plus répété les mêmes erreurs comme avant.

- L'enseignante a remarqué que ma prononciation s'est beaucoup améliorée. C'est le résultat de plusieurs heures d'entraînement.

- Après un long cheminement, je me sens grandi. Je sais comment m'évaluer moi-même et aussi les autres camarades. J'ai fait beaucoup d'efforts et je suis fière de ces résultats.

3.5 La phase d'auto-évaluation

La phase de jugement met l'accent sur l'auto-évaluation de l'étudiant suite à un parcours d'apprentissage. C'est lui qui décide de modifier ou non ses lacunes après les remarques et les réactions de ses pairs et de l'enseignant.

- *Je pense changer de démarche pédagogique suite à cette séance de travail en classe.*

-... *Je dois m'efforcer de travailler, d'acquérir un bagage, des savoirs, des savoir-faire pour préparer le stage professionnel qui suit.*

- ... *Je décide d'améliorer cette lacune, je me suis dit de faire de mon mieux pour la prochaine fois.*

- ...*Je comprends moi-même, reconnais mes points forts et faibles, apprends de nouvelles choses, tire des apprentissages ...*

4. Journaux de stage

Les journaux de stage, quant à eux, offrent des activités effectuées, des situations pédagogiques rencontrées, des propositions de régulation, des réflexions et les expériences vécues de ces étudiants en tant que stagiaires dans des établissements secondaires.

On remarque que leur rôle ne s'arrête pas seulement aux tâches confiées et rédigées dans le règlement du stage pédagogique. Ils participent également à l'éducation des jeunes en vue d'éveiller leur amitié, leur responsabilité individuelle et/ou collective, la solidarité entre eux. Ils jouent parfois un rôle parental de second plan en plus de veiller à la révision avant les examens, d'être à l'écoute en cas de problème sentimental, de se montrer compréhensibles face aux mauvaises notes des élèves. De ces expériences vécues, on note la conscience des stagiaires sur le métier d'enseignant.

En voici quelques exemples :

[E11] : L'enseignement dans les années qui viennent ne visera pas seulement à transmettre des connaissances mais encore à contribuer aux capacités de créativité, de résolution de problèmes situationnels dans l'apprentissage ainsi que dans la vie des jeunes. C'est toujours un problème difficile à gérer pour un enseignant d'aujourd'hui.

[E6] : Le métier d'enseignant n'est pas facile comme on le pense car il demande une conscience professionnelle, un dévouement.

[E5] : Durant le stage, je prends toujours conscience de ce que je fais car je constate que mes paroles ou mes réactions pourraient influencer positivement ou négativement la vie de mes élèves.

Des résultats succincts précités, nous croyons que le journal d'apprentissage permet à nos étudiants de s'interroger sur leurs savoirs théoriques, leurs représentations en matière d'enseignement-apprentissage ; de faire un retour réflexif sur leur

processus d'apprentissage, d'où le développement de la capacité métacognitive. Le journal de stage, quant à lui, permet de soulever les problèmes que peuvent rencontrer nos étudiants dans leurs pratiques réelles et situations pédagogiques au secondaire via les stages. Nous considérons ces pratiques d'écriture comme deux outils d'étayage réflexifs pour une démarche réflexive adéquate à la professionnalisation de la formation des enseignants de qualité, d'où l'importance d'une étude plus profonde qui sera l'objet de notre recherche ultérieure. Au terme de trois ans d'expérimentation de journaux d'apprentissage, les nouvelles questions surviennent :

- Est-il possible d'inciter les enseignants à provoquer chez leurs propres élèves une attitude réflexive ?
- En quelle langue les écrits réflexifs seront-ils interprétés ? En langue maternelle ou en langue d'arrivée ?
- Quel(s) impact(s) langagier(s) prendre en compte lors de ces pratiques d'écriture ?
- Quelle(s) amélioration(s) pour le dispositif mis en place en vue d'augmenter le pouvoir réflexif de l'écriture en formation ?

Bibliographie

- Alin, C. 2010. *La geste formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. 2000. « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 35, p. 117-132.
- Bruner, J. S. 1983. *Savoir faire savoir dire*. Presse universitaire de France.
- Chabanne J.-C., Bucheton D. 2002. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF.
- Charaudeau P. (dir) 2009. *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris : L'Harmattan.
- Fabre, M. 1994. *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. 1999. *L'ingénierie des compétences*. Editions d'Organisation.
- Varga, R. 2014, *Manifestations linguistiques de la réflexivité et de la non-réflexivité : les postures en jeu dans la transformation du sujet*. [En ligne] : <http://www/revue-interrogations.org> [consulté le 13 février 2017].
- Vergnaud, G. (coord.) 1994. *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette, coll. *Former, organiser pour enseigner*.
- Vygostki, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wittorski, R. (coord.) 2005. *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. 2007. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.