Tréma

20-21 | 2003
Innover en formation d'enseignants

Rendre les stagiaires acteurs de leur formation : le cas de la « formation générale » des PLC2

René Bernard

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/trema/1349
DOI : 10.4000/trema.1349
ISSN : 2107-0997

Éditeur
Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée
Date de publication : 1 janvier 2003
Pagination : 7-19
ISSN : 1167-315X

Référence électronique
René Bernard, « Rendre les stagiaires acteurs de leur formation : le cas de la « formation générale » des PLC2 », *Tréma* [En ligne], 20-21 | 2003, mis en ligne le 01 avril 2003, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/trema/1349 ; DOI : 10.4000/trema.1349

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Trema

Rendre les stagiaires acteurs de leur formation : le cas de la « formation générale » des PLC2

René Bernard

1. Difficultés de la Formation Générale et Commune (FGC)

1 À côté de la formation liée à l'enseignement de la discipline et dès les premières années des IUFM, le volet « général » de la formation souffre d'un manque de clarté dans ses objets, dans les dispositifs mis en place et dans les représentations des partenaires. Cette formation, qui s'étend de la réflexion sur les valeurs fondamentales de l'école à la connaissance concrète du fonctionnement de l'établissement scolaire, a donné lieu à la mise en place de modules distincts, laissant au stagiaire seul, la difficile mise en cohérence de ce morcellement. En général, les éclairages théoriques apportés dans le cadre de ces modules sont perçus par les stagiaires sans incidence réelle sur les problèmes qu'ils rencontrent dans le vécu quotidien de leur métier. Cette situation est renforcée par le fait que les formateurs qui interviennent dans le cadre disciplinaire, ignorent bien souvent le travail réalisé en formation générale, et développent de manière concurrente leurs approches sur la professionnalisation.

2 Pour rapprocher la formation « théorique » de la formation « de terrain », les plans de formation successifs se sont appuyés sur la notion d'établissement scolaire formateur, ce qui a conduit à mettre en place des groupes géographiques se réunissant dans un établissement proche du lieu d'affectation du stagiaire. Le plan de formation 1999-2002 proposait deux modules distincts : l'un centré sur l'élève et piloté par un formateur IUFM, l'autre centré sur la connaissance du système éducatif et piloté par un Chef d'Etablissement. Cette séparation n'a pas permis d'obtenir les effets escomptés par le rapprochement avec le terrain : la formation reste cloisonnée, elle apparaît trop technique d'un côté et trop théorique de l'autre, et les stagiaires restent globalement peu

impliqués considérant que les diverses interventions restent souvent déconnectées de leurs véritables difficultés.

2. Pistes de remédiation

2.1. Un dispositif intégré

3 Pour remédier à l'éclatement de la formation, nous avons expérimenté un dispositif intégré mettant en regard des difficultés véritablement rencontrées par les stagiaires avec un certain nombre d'apports sur le système éducatif, présenté comme le cadre des moyens et des contraintes de l'action professionnelle. Mettant fin à l'existence de deux modules séparés, ce dispositif permet de positionner simultanément l'action du professeur sur son versant pédagogique et son versant institutionnel, les interventions « à deux voix » facilitant la prise en compte du caractère systémique de l'action professionnelle.

2.2. Les stagiaires acteurs de leur formation

4 Il faut souligner le fait que l'intégration sur le papier des deux modules de formation ne peut à elle seule résoudre les insuffisances du système antérieur, et qu'il convient sur le fond de mettre en place de véritables situations de formation réflexive dans lesquelles les formateurs ne cherchent pas à définir *a priori* les problématiques travaillées. S'il y a bien évidemment des thèmes incontournables, l'implication du stagiaire nécessite que sa réflexion prenne naissance dans son champ d'expérience, ce qui conduit à clarifier le rôle du formateur au regard de celui du formé dans un contrat de formation clairement explicité.

2.2.1. Rôle du stagiaire

5 Nous posons le principe que c'est le questionnement du stagiaire qui fonde ses choix de formation individuelle ou en groupes de projet. Ce questionnement est ouvert en s'appuyant, d'une part sur le vécu en stage au niveau de la classe et de l'établissement, et d'autre part sur les thèmes soulevés dans le groupe de formation. C'est aux stagiaires qu'il revient de déterminer les problèmes qu'ils souhaitent étudier et les outils qu'ils vont utiliser pour les traiter.

2.2.2. Rôle du formateur

6 Le rôle des formateurs est d'aider les stagiaires à problématiser une question, à faciliter l'élaboration du projet de recherche sur le terrain, et à proposer des repères bibliographiques permettant de donner au projet une dimension théorique. En bref, les formateurs se réservent une fonction de cadrage qui accompagne et complète en proximité la production du stagiaire ou du groupe de stagiaires.

3. Description du dispositif : « Trois thèmes, trois temps »

7 Le dispositif retenu repose sur le choix des trois thèmes généraux suivants, dont les contenus peuvent s'interpénétrer mais qui constituent en tant que tels une unité de réflexion.

- **Thème 1 : Gestion de la classe et des conflits.** Ce thème est placé en début d'année de formation, parce qu'il est à ce moment là le plus proche des préoccupations des stagiaires.
- **Thème 2 : Apprentissage, évaluation et orientation.** Ce thème, généralement abordé sous l'angle disciplinaire dans la formation, s'enrichit ici de questions liées aux relations avec l'équipe pédagogique, les parents, le système éducatif, et le monde du travail.
- **Thème 3 : Éducation prioritaire et situations particulières.** On y trouve l'étude des questions liées à l'enseignement et à l'éducation dans les zones difficiles, aux conflits aggravés, aux situations de violence, de maltraitance, et à l'accueil des enfants non francophones.

8 L'ensemble de ces thèmes couvre le cahier des charges de la formation générale, le module « Système Educatif » étant supprimé et intégré dans les différents thèmes avec concertation entre les deux formateurs. Cette concertation est pensée de telle sorte que les informations concernant le système éducatif soient en liaison étroite avec le thème traité en privilégiant autant que faire se peut des temps de co-animation qui permettent *in situ* d'intégrer les deux volets de la formation.

9 Pour chacun de ces trois thèmes, le travail est organisé en trois temps de formation :

- **Temps 1 : Journée d'entrée dans le thème.** Présentation du thème, et de la nature des questions qui peuvent être abordées en formation sur ce thème ; explicitation de difficultés rencontrées dans les classes au regard de ces questions ; mise en place de projets de travail individuels ou en groupe ; apports théoriques pour accompagner le lancement de ces projets.
- **Temps 2 : Travail des stagiaires sur le thème.** Enquêtes, recherches, analyse sur le terrain, préparation d'une communication... Les modalités de ce travail sont variables : il peut s'agir d'un travail autonome sur un sujet proposé par un groupe de stagiaires ; d'un travail de groupe sur un sujet proposé par le formateur ; d'un temps de travail individuel sur une problématique personnelle... Les formateurs s'assurent du bon déroulement des recherches, aident les stagiaires à approfondir ou modifier les pistes explorées.
- **Temps 3 : Communication des recherches.** Mutualisation et synthèse, apports théoriques complémentairesinstitutionnalisants.

4. À titre d'exemple : le thème « Gestion de la classe et des conflits »

4.1. Description des contenus

10 La gestion de la classe nécessite la connaissance de quelques règles institutionnelles : tenue du cahier de texte, obligation de l'appel, obligation d'accueil des élèves, sécurisation de la sortie d'élèves de la salle, connaissance et respect du règlement intérieur de l'établissement, etc. Nous prenons pour hypothèse de travail que ces règles

ne se posent pas en termes de contraintes mécaniques, mais qu'elles déclinent, dans un contexte particulier, les valeurs qui fondent l'école ou la société. La construction, par le professeur, de sa « structuration » de la gestion de la classe nécessite l'appropriation de ces éléments institutionnels éclairés par les connaissances transversales qui leur donnent du sens.

11 Pour l'essentiel, les points que l'on peut aborder dans ce thème sont en liaison avec la relation du professeur à l'élève et au groupe-classe en tenant compte des appuis et des contraintes liées à l'établissement d'exercice et au système éducatif. On peut pointer les éléments forts suivants : autorité et gestion du groupe classe et des groupes de travail, obligations légales du professeur, sanctions, règlement intérieur, relations entre parents et professeurs, travail d'équipe et rôle du professeur principal, place de l'élève dans l'établissement (délégués...).

4.2. Journée de lancement du dispositif

12 La séance introductive de l'année est essentiellement consacrée à la présentation du dispositif et à l'explicitation du contrat de formation : recherche sur le terrain, travail en équipe, obligation d'une production mutualisable à une date donnée. Chaque stagiaire choisit de travailler plus particulièrement sur l'un des thèmes, puis ils se regroupent en fonction de ce choix, en veillant à la variété des établissements représentés, sans émiettement. Chaque groupe développe ensuite un projet de travail en liaison avec le thème choisi. Ces projets naissent de questionnements « naïfs » des stagiaires sans aucun apport *a priori* des formateurs. Par exemple :

- les types de conflits, les moyens de prévention, les causes et les traitements en comparant deux établissements ;
- comparaison de règlements intérieurs ;
- enquête auprès des professeurs, des parents, des élèves sur leur conception de l'autorité ;
- suivi d'une classe difficile dans un établissement difficile.

13 Les formateurs n'interviennent pas sur les choix. Cependant, ils demandent aux stagiaires de recadrer certains sujets dont le caractère peu réaliste (temps disponible, complexité) est visible. Ce travail d'accompagnement de la mise en projet a amené sur cet exemple la mise en chantier des projets suivants :

- comparaison des règlements intérieurs d'un collège centre ville et d'un lycée technologique (proposé par 3 stagiaires) ;
- étude de comportements d'élèves d'une classe de Terminale technologique réputée difficile, de leurs professeurs et de leur CPE (3 stagiaires) ;
- enquête auprès des professeurs d'un collège sur leur perception des conflits et de l'autorité en pointant les oppositions (2 stagiaires de ce collège) ;
- production d'un document théorique sur la résolution des conflits, la communication, le concept d'autorité (3 stagiaires se proposant de travailler individuellement et déjà engagés dans l'un des groupes ci-dessus).

4.3. Première journée sur le thème

14 Tous les stagiaires y participent. La journée commence par le choix d'un incident survenu à un stagiaire, qu'il accepte de « mettre sur la table » ; analyse à partir de ce récit. Les formateurs (coordonnateur du groupe de FGC et chef d'établissement tous deux présents)

synthétisent la discussion, donnent certaines réponses, proposent des pistes variées, renvoient la réflexion au travail du jour.

15 Le thème est approché par une réflexion collective sur les comportements du professeur dans des cas bénins de dysfonctionnement de la classe par des études de cas. Le problème des sanctions est immédiatement posé dans ses dimensions pédagogiques, didactiques, institutionnelles, sociales, éclairées par des textes (Defrance, BO...). Cette réflexion soulève de nombreux problèmes : évaluation et orientation, conseil de classe, projet d'établissement, relations avec les parents, travail en équipe de professeurs. Certains sont proposés aux groupes de travail, d'autres seront traités ultérieurement.

16 La fin de la séance réunit les stagiaires devant traiter des sujets du thème 1. La journée écoulée peut avoir modifié certains projets. Les modifications induites sont mineures, les stagiaires affinent leurs problématiques et se répartissent le travail.

4.4. Journée de régulation sur le thème

17 L'objectif de cette journée est de faire le point sur les sujets : recadrer, reformuler, rediriger, analyser... Certains se sont enlisés dans des recherches trop théoriques ; il s'agit de les recentrer sur leur expérience. D'autres ont de la difficulté à aborder une observation ; il s'agit de les aider à préciser les objectifs visés et à construire une grille d'observation. Aucun des petits groupes de recherche ne manque de matière.Au cours de cette journée, seuls les stagiaires travaillant sur le thème 1 sont convoqués.

4.5. Journée de mutualisation sur le thème

18 Tous les stagiaires sont présents à cette journée. Chaque petit groupe présente le travail réalisé. Certains font une présentation orale s'appuyant sur des transparents. Le groupe ayant suivi la classe de Terminale introduit son propos par une séance filmée. Les contenus sont riches pour la plupart. La forme l'est beaucoup moins. Certains résultats obtenus provoquent des débats. Les formateurs complètent par quelques apports ou points de vue différents.Les productions écrites des différents groupes feront l'objet d'un recueil à usage interne du groupe de formation.Le dispositif se répètera pour les deux autres thèmes avec des résultats analogues.

5. Éléments d'évaluation

5.1. Point de vue des formateurs

19 L'unification des deux approches : institutionnelle par le chef d'établissement et pédagogique par le formateur IUFM est un progrès pour la cohérence de la formation. D'une manière générale, les possibles différences de point de vue entre le formateur IUFM et le chef d'établissement doivent être envisagées par avance et nécessitent un travail de connaissance mutuelle des deux formateurs. Les contradictions résiduelles, ne portant pas sur les valeurs fondamentales doivent pouvoir être exposées sans concessions comme des éléments du débat toujours ouvert sur l'éducation.

20 La mise du stagiaire en situation de produire une information à partir de sa recherche personnelle conduit à une réflexion critique sur les pratiques existantes et

éventuellement sur ses propres pratiques. Accessoirement, ceci conduit aussi à faciliter l'intégration du jeune professeur dans son établissement en entrant en contact avec les personnels. L'ensemble des productions des stagiaires révèle une qualité de réflexion réelle quoique inégale. Le niveau théorique est variable mais l'originalité de l'approche de certaines notions (par exemple l'enquête auprès de professeurs et élèves sur la notation et l'appréciation qui livre des réponses parfois inattendues) provoque ainsi des changements de perception qui construisent de la formation.

21 Cependant, cette démarche risque d'évacuer certains contenus. Par exemple, la définition et l'organisation d'un établissement Public Local d'Enseignement (EPLE), n'est pas apparue dans les préoccupations des stagiaires, et a nécessité un exposé jugé indispensable du point de vue des formateurs. Dans la dynamique générale de la démarche réflexive, ce type d'intervention n'est pas à éliminer si elle est posée en termes de complément aux questionnements des groupes en projet, et si elle s'appuie sur des exemples vécus dans le quotidien de la vie de l'établissement : ici en l'occurrence, la présence du formateur au côté du chef d'établissement a permis de préciser, par des « exemples de prof », la place et le rôle du professeur et du CPE dans l'organisation et l'évolution de l'établissement.

22 Dans le même ordre d'idée, à la suite de la présentation de ces travaux au groupe, il reste à développer une phase, qui a été peu envisagée ici, consistant à stabiliser les connaissances acquises par un court mais nécessaire travail institutionnalisant : références bibliographiques précises, constitution de fiches de synthèse, textes d'auteur.

5.2. Point de vue des stagiaires

23 On a demandé aux stagiaires, de manière anonyme et à chaud, de donner leur point de vue sur le dispositif mis en place. De manière générale, la perception est positive, notamment la contextualisation des informations sur le système éducatif dans les différents thèmes a été perçue comme complémentaire et éclairante de la réflexion pédagogique. Pour illustrer ce point de vue, nous donnons ci-après quelques réactions de stagiaires en les classant, pour un projet donné en deux catégories : ceux qui faisaient partie du groupe de projet, et ceux qui n'en faisaient pas partie étant de ce fait en écoute des propositions des autres.

24 Sur le travail demandé et l'utilisation qui en est faite au niveau du groupe, la satisfaction des stagiaires « acteurs » est quasi unanime ; le point de vue est plus tempéré chez les autres. On peut noter comme points positifs la qualité de l'échange, la forte implication dans le travail, la profondeur de la réflexion, l'implication dans les établissements, la construction d'un groupe de formation solide. Cependant, le problème de la forme dans la présentation des recherches des stagiaires est un point important à travailler.

25 Les stagiaires qui n'ont pas préparé et animé la journée ont un point de vue moins positif. Cependant les critiques portent principalement sur l'animation de la journée (problèmes de rythme, lourdeur de certains exposés) mais on ne trouve pas de remise en cause du dispositif ou de la nature des exigences posées. Les apports par les pairs ont un intérêt indiscutable : ils libèrent la parole, ils multiplient les approches. En revanche, l'insuffisance de la maîtrise des techniques d'animation de groupe est cause d'une certaine passivité des participants. Notons le cas d'un stagiaire simplement participant qui déclare se sentir acteur dans cette formation, probablement en se référant à son sujet personnel de travail.

5.2.1. Membres du groupe de projet

« Intéressant de pouvoir éclairer ma pratique professionnelle par la recherche de documents et données plus théoriques. Nous abordons le métier avec nos valeurs, passé... mais nous pouvons être changés par ce que nous apprenons. Nous avons besoin d'outils conceptuels pour comprendre les situations dans lesquelles nous sommes. Je crois que c'est très bien d'être acteur de sa formation. »
« Très enrichissant et très performant. Implication plus nette des stagiaires. »
« Satisfaction d'être dans une posture d'échanges et de dialogue entre enseignants. Satisfaction d'approfondir un sujet. Richesse du débat s'appuyant sur le travail préparé. Proximité avec nos préoccupations. Mais risque de décalage entre le groupe qui a préparé et les autres. Difficulté du travail en équipe (nécessité des sous-groupes). »
« Les points forts sont la recherche, la communication, le travail d'équipe, l'enthousiasme. Très enrichissant par la confrontation des idées. Sentiment d'avoir acquis un ‹certain bagage› ».

5.2.2. Stagiaires « participants »

« Séance particulièrement intéressante car le travail de recherche et de réflexion est mené par les collègues qui ont le même type d'interrogations que moi. J'ai pu me remettre en questions par rapport à mes propres pratiques. Cela me donne une plus grande liberté d'expression. Dommage que le rythme ait été mal géré l'après-midi. »
« Les personnalités des stagiaires peuvent s'exprimer, ce qui permet des approches multiples et riches. Le débat en commun après est important. Il a manqué un support pour suivre le thème et d'un peu d'interactivité dans la matinée. »
« Intéressant car on se sent acteur dans cette formation. La recherche permet de solidifier notre culture en pédagogie. Mais malaise pour réfléchir sur ma pratique, la théorie est lourde, j'ai du mal à me poser les bonnes questions donc je me sens un peu passif. »
« Partie théorique un peu longue. Dispositif intéressant : chacun se sent impliqué dans un travail, la diversité des interventions évite la monotonie mais les participants sont passifs. »

6. Un exemple de production à propos de l'évaluation

26 Dans la difficulté de sélectionner parmi les soixante pages du document final élaboré par les stagiaires des productions significatives, nous faisons le choix d'extraits commentés d'un texte concernant un projet sur l'évaluation. Le lecteur intéressé pourra trouver l'ensemble du document dans le fascicule de compte-rendu des projets innovants 2001-2002 disponible à l'IUFM de Montpellier.

6.1. Un questionnaire auprès des professeurs qui ouvre sur un débat avec les élèves

27 Deux stagiaires de disciplines différentes ont remis aux quarante professeurs du collège dans lequel l'un d'eux était en poste, le questionnaire suivant afin de connaître leur perception de la notation et de l'évaluation. Toutes disciplines confondues, vingt-deux professeurs ont répondu à ce questionnaire.

Questionnaire distribué aux enseignants sur l'évaluation et la notation

28 1. Une note peut-elle sanctionner un comportement ?
2. Quels sont vos critères d'évaluation (oral, écrit, comportement, investissement...)
3. L'évaluation est-elle imposée par un programme national (examen de fin d'année) ?

4. L'évaluation se déroule-t-elle uniquement en fin de séquence ?
5. L'évaluation est-elle indispensable à votre enseignement ? Pourquoi ?

29 Les stagiaires s'étonnent des réponses à la première question : le terme de menace est très souvent employé par les enseignants, qui disent souvent aux élèves qu'ils notent le comportement, même si ce n'est pas le cas. Cette ambiguïté permet à l'enseignant de faire du chantage par rapport au comportement des élèves. Cette attitude est en contradiction avec l'idée qu'une note doit être en référence univoque avec la production qu'elle est censée évaluer. Relevant ces incohérences, les stagiaires ont souhaité croiser ce qui précède avec des points de vue d'élèves. Pour cela, ils ont organisé deux débats en classe, l'un en collège, l'autre en lycée, en utilisant le questionnaire suivant :

Questionnaire guide de débat avec les élèves

30 1. Que pensez-vous de la note en général ?
2. Pensez-vous que votre comportement en classe influence vos notes ? Précisez.
3. Pensez-vous que les notes que vous obtenez sont toujours justes ?
4. Connaissez-vous le mode de notation de chaque matière ? dans quelle discipline ?
5. Accordez-vous plus d'importance à la note sur le bulletin qu'à l'appréciation ? Pourquoi ?

6.2. Analyse en formation des données recueillies sur le terrain

31 Les réponses rapportées sont très problématiques pour les stagiaires. La représentation qu'ont les élèves de la note n'est pas celle que les jeunes enseignants attendaient, le débat formatif s'est focalisé sur les points suivants :

6.2.1. À quoi sert la note ?

32 Le débat démarre sur le fait que certains élèves mettent l'évaluation dans une optique d'utilité et de nécessité. **Stéphane, 11 ans (collège),** tombe dans l'excès : *« Ca justifie notre présence. Sinon l'école, ça ne servirait à rien... »* Peu motivé (Stéphane veut quitter le système éducatif à l'âge de seize ans), accoutumé au système de notation depuis l'école primaire (il dira qu' *« il y est habitué depuis le CP »*), l'enfant considère la note comme une récompense : *« C'est un peu notre salaire. Le problème c'est que c'est toujours les mêmes qui le touchent. »*

33 Une réponse de **Jacques (collège)** fait basculer le débat dans le jugement de valeur : *« C'est vrai. Les bons restent bons et les mauvais... mauvais. Si un prof ne peut pas nous saquer, on sera moins bien noté »*. Il prend pour exemple ce professeur de langue qui fit refaire un contrôle parce que les résultats étaient jugés *« moyens » : « La semaine d'après il nous rend les copies. Il a dit qu'il n'était pas content. Que même à la maison, avec l'aide du cahier on ne savait pas travailler. Résultat : Il n'a compté dans la moyenne que ceux qui avaient réussi à refaire le contrôle. Les bons ont été remontés de deux points, quant aux autres... Ils en sont restés au même stade. Moi j'étais déçu, j'y avais travaillé à la maison à cette correction ».*

34 Ainsi, ces deux préadolescents réduisent l'idée de note à une récompense, « une carotte », et plus grave, à un étiquetage, un jugement de valeur établi arbitrairement depuis le début de l'année par le professeur. L'image que donne le professeur dans la gestion des

notes n'est pas celle de la justesse, de la justice, de la rigueur. Les stagiaires engagent le débat sur la dimension éthique de ce constat.

6.2.2. La dimension éthique de la notation

> En réponse à la question « pensez-vous que votre comportement en classe influence vos notes ? », **Renaud, 18 ans (lycéen redoublant)**, va jusqu'à utiliser le mot « magouille » : *« La dernière fois en français, ma frangine, bonne élève et surtout très bosseuse, est rentrée avec un 1 sur 20. Tout le reste de la classe s'en était à peu près sorti et d'habitude elle fait partie des meilleurs. [...] Quelques jours plus tard, sa prof l'a prise à part, bien embêtée, elle cherchait un compromis : ça lui faisait vraiment trop bizarre de mettre un 1 dans sa moyenne alors qu'elle était si travailleuse. Elles ont trouvé une magouille tout à l'avantage de ma sœur... C'est injuste envers les mauvais élèves à qui on aurait laissé la sale note ! »*

35 Puis une idée reçue tombe concernant l'importance de l'appréciation à côté de la note.

6.2.3. L'importance de l'appréciation

36 **Rémi, 12 ans et demi (collège)**, se veut lucide : *« La plupart du temps, les profs ne font pas de remarques particulièrement personnelles : avec les nouveaux programmes informatiques ils se contentent de cliquer sur une remarque type. »*
Adèle (lycée) reprend : *« On attend plus de nous que nous ayons de bonnes notes qu'une bonne appréciation. C'est pas officiel mais c'est sous-entendu. Même s'il y a des encouragements, si j'ai 3 de moyenne, l'appréciation... elle passe aux oubliettes. »*
La majorité des élèves déclare que les parents regardent rarement l'appréciation sur le bulletin. Mais certains élèves n'ont pas le même jugement.**Orphée :** *« Parfois les appréciations m'intéressent beaucoup parce que c'est à peu prés la seule occasion de voir un peu ce que le prof pense de moi. Les notes sur le bulletin : y'a pas de surprise : mais pour les remarques, parfois y'en a des belles. En gros pour le côté officiel j'accorde plus d'importance aux notes, mais pour moi-même c'est plutôt les remarques ».*
De même **Orianne, 17 ans, lycée,** déclare qu'elle accorde *« plus d'importance aux appréciations car la note représente ton savoir à un moment précis, cela ne veux pas dire que tu as compris une leçon ou non, alors que l'appréciation c'est sur du long terme. »*

37 L'élément de relation individuelle que constitue l'appréciation manuscrite est sensible pour les élèves. Elle n'apparaît pas dans les réponses des professeurs qui restent très centrés sur la note. Cette différence interroge les stagiaires qui mesurent l'importance de cet élément, et concluent dans le sens d'une pratique professionnelle intégrant véritablement ces deux aspects de l'évaluation.

6.2.4. Les dispositifs qui donnent du sens à l'évaluation

38 Il arrive que les élèves ne perçoivent pas les dispositifs mis en place par les professeurs pour donner du sens à l'évaluation. **Jules, 12 ans,** sans nuances, annonce : *« En math, si t'as tout juste... t'as vingt... Si t'as faux, t'as zéro... Tu sais toujours pourquoi... En français, et surtout en rédaction, tu sais jamais à quoi elle correspond ta note... »*
Orphée le contredit en expliquant que le professeur de lettres justifie toujours ses objectifs avant chaque évaluation (orthographe, compréhension du sujet...). Ainsi, les élèves savent toujours le pourquoi de leur note. Les objectifs sont clairement énoncés au tableau. Jules ne sait que répondre. Il semble perdu. Ce fonctionnement méthodologique lui échappe complètement.

39 En bilan, les stagiaires constatent que l'évaluation ne semble pas être bien vécue par les lycéens et les collégiens. Mal perçue, elle leur semble bien souvent aléatoire malgré les barèmes, les grilles d'évaluation et les objectifs annoncés par le professeur. La note est considérée comme une sanction, l'appréciation comme un jugement personnel.

40 Le débat des stagiaires porte alors sur le fait qu'il ne suffit pas que le professeur ait mis en place un dispositif, mais qu'il faut surtout qu'il le fasse partager aux élèves. Ils insistent sur l'idée que ce qui semble clair pour les enseignants comme la notation ne l'est pas toujours pour les élèves. Cette discussion débouche sur le malaise des enseignants autour de l'évaluation, les dérives de l'informatique qui standardise les appréciations, le déficit de communication interne dans la classe et l'établissement au niveau de l'évaluation... Sur l'ensemble de ces points la discussion permet de construire un repérage professionnel ancré sur des pratiques effectives en lien avec les éléments de cadrage apportés par les formateurs.

41 Au final, malgré les imperfections de ce travail, les apprentissages professionnels des stagiaires sont nombreux : comparaison des représentations des élèves et des professeurs sur la notation, l'appréciation et l'évaluation d'une manière plus générale ; prise de conscience des phénomènes relationnels engendrés par ces différences de représentation... Les postures développées par les stagiaires (recherche personnelle, travail d'équipe, observation de situations éducatives, prise en compte des remarques des élèves) contribuent efficacement à l'accompagnement du transfert professionnel de ces contenus de formation.

Conclusion

42 Le texte ministériel de cadrage de la deuxième année de formation du 22 mars 2002, prévoit qu'un volant de 216 heures soit consacré à la formation personnalisée sous forme de stages à l'étranger, en entreprise, de formations du PAF, de formations universitaires et *« des travaux (partiellement encadrés) en liaison avec l'ensemble des enseignements de la deuxième année (projet didactique et pédagogique, projet partenarial, par exemple).* » Une part importante de la formation est ainsi orientée sur la recherche documentaire et la production d'écrits, le dernier paragraphe précisant ainsi les choses : *« Dans le cadre d'une formation d'adultes ‹contractualisée›, il appartient donc à l'IUFM de s'assurer que l'engagement du fonctionnaire stagiaire à suivre la formation proposée et à s'impliquer dans toutes les composantes de son parcours "négocié" recouvre pour tout le monde la totalité du contrat. »*

43 Ce texte légitime *a posteriori* le fait de donner plus de place au travail (personnel ou en équipe) des stagiaires dans le dispositif innovant que nous venons de présenter. De plus, il valide aux yeux des stagiaires la démarche de recherche et de rédaction fondée sur l'analyse de pratiques vécues ou observées qui, les années précédentes, était considérée comme du « travail supplémentaire ».

44 Ces divers travaux de recherche, d'analyse, d'enquête constituent, à côté du mémoire professionnel, mais de manière plus spontanée, moins formalisée, un outil irremplaçable de formation réflexive. Ils vont tout à fait dans le sens de l'élaboration du dossier de formation personnelle du stagiaire, sur lequel se fonde actuellement une partie de l'évaluation professionnelle de la deuxième année à l'IUFM de Montpellier.

RÉSUMÉS

Mal intégré à l'ensemble de la formation de deuxième année des professeurs du second degré, le module de Formation Générale est souvent mal perçu par les stagiaires. Le dispositif proposé ici place le stagiaire en situation de conduire sa réflexion en s'appuyant sur sa pratique professionnelle, dans la classe et dans l'établissement scolaire. Sollicité et soutenu par les formateurs, il produit, sur une question qu'il a choisie, en collaboration avec d'autres, un document dont il développe le contenu dans une séance de formation. Le stagiaire devient ainsi acteur dans sa formation.

Being poorly integrated into the second year of the overall secondary school student teachers training scheme, the general/basics training module is often ill perceived by the teacher trainees. The pedagogical action plan proposed in this article puts the trainee into a position wherein he may follow a course of reflection on his teaching on the basis of his professional practice both in the classroom and in the school. Both prodded and supported by the teaching instructors, he must produce on a topic/issue of his choosing and in collaboration with his peers, a research paper the content of which he develops over the course of a teaching session. The teacher trainee thereby become an actor in his own training.

INDEX

Keywords : contextualised training, inter-related training, professional records, professionalisation, wntten production
Mots-clés : dossier personnel, formation contextualisée, formation intégrée, production écrite, professionnalisation

AUTEUR

RENÉ BERNARD

Professeur, IUFM de Montpellier