Les comptes rendus de visites de classe

Analyse d'un genre émergeant d'écrits professionnels

Reports of classroom visits. Analysis of an emerging genre of professional writings

Berichte von Klassenbesuchen. Analyse einer aufkommenden Gattung beruflicher Schriften

Los informes de visitas a clase. Análisis de un género emergiendo de escritos profesionales

Sophie Genès et Yves Reuter

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1891>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1891

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 135-150

ISBN : 978-2-84788-394-7

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Sophie Genès et Yves Reuter, « Les comptes rendus de visites de classe », *Recherche et formation* [En ligne], 70 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2014, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1891> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1891>

Les comptes rendus de visites de classe

Analyse d'un genre émergeant d'écrits professionnels

> **Sophie GENÈS**

ISFEC-IDF (Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique d'Ile-de-France), Theodile-CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, EA 4354)

> **Yves REUTER**

Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, Theodile-CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, EA 4354)

RÉSUMÉ • Cet article analyse un genre d'écrits professionnels émergeant et encore instable : le compte rendu de visite de classe effectué par des professeurs-formateurs auprès d'enseignants stagiaires. À partir d'un corpus de 200 comptes rendus, il explore les contraintes institutionnelles et les tensions qui le structurent, ses caractéristiques typologiques (avec l'articulation entre incitatif, descriptif et commentatif) et ses constituants (contexte, cours, acquis, conseils) ainsi que les problèmes que sa rédaction soulève.

MOTS-CLÉS • formation initiale des enseignants, écriture, enseignant stagiaire, formateur, enseignement, inspection

Cet article s'appuie sur une recherche (Genès, 2011) ayant porté sur 200 comptes rendus de visites effectuées dans des classes de professeurs stagiaires en lycée et collège, dans cinq disciplines¹ : histoire-géographie, « langues² », lettres, mathématiques, sciences physiques et chimiques. Les rapports collectés participent du dispositif de formation initiale relevant du cahier des charges de 2007³. Bien que le rapport de visite de stage soit un document de formation et d'évaluation exigé par les instituts de formation des maîtres, peu de formations ont été proposées à

1 rédigés par 55 formateurs chargés de « visites conseil ».

2 Nous avons pris le parti de regrouper anglais et espagnol dans cette catégorie.

3 Ce cahier des charges figure dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (désormais abrégé sous la forme BOEN), n° 1, du 14 janvier 2007.

ses rédacteurs et il n'a pas encore fait l'objet de véritables recherches⁴. En ce sens, il est représentatif de nombre de genres d'écrits professionnels couramment pratiqués mais, en définitive, aussi peu définis que peu explorés théoriquement.

Le questionnement central de la recherche -en relation avec la problématique plus générale de la place et des fonctions des écrits professionnels dans la formation des enseignants- portait en conséquence sur les caractéristiques du « genre professionnel » constitué par ces rapports de visite : les contraintes institutionnelles qui pèsent sur lui, ses constituants et ses modes de structuration, les problèmes d'écriture qu'il engendre. Certes, depuis la rentrée 2010, la formation initiale des enseignants a été réorganisée et les formateurs n'ont plus les mêmes attributions. Cependant des visites sont toujours organisées et d'autres enseignants associés à la formation, en particulier les tuteurs, sont amenés à rédiger des rapports sur les stagiaires qu'ils accompagnent. Clarifier les caractéristiques de ce genre professionnel encore instable peut donc, peut-être, contribuer à fonder des pistes de formation ou d'aide à l'écriture.

Dans cette perspective, nous nous attacherons d'abord à préciser les modalités de l'inscription institutionnelle de ce genre, puis nous présenterons sa complexité typologique, avant de préciser ses composantes et leurs modalités de textualisation.

1. L'inscription institutionnelle du genre

Nous avons choisi de nous référer aux courants des sciences du langage (par exemple, Bakhtine, 1984 ; Maingueneau & Charaudeau, 2002) ou des didactiques (Reuter, 2007) qui définissent le genre en relation avec des sphères sociales d'activités, sphères qui spécifient son contrat de communication, son organisation discursive et ses différentes caractéristiques textuelles. En conséquence, quatre dimensions nous paraissent à souligner : les demandes paradoxales inscrites dans le contrat générique, le statut ambigu des acteurs, l'articulation complexe des situations à l'œuvre et les contraintes matérielles.

1.1 Les paradoxes du contrat générique

Les paradoxes du contrat générique prennent la forme de tensions de deux ordres qui ne se recoupent qu'en partie : d'une part, entre observation ponctuelle d'un cours et appréhension de l'ensemble des domaines de l'activité professionnelle, d'autre part, entre fonction de régulation formative et fonction de bilan sommatif. Ces tensions se concrétisent aussi bien dans les attendus institutionnels que dans les termes utilisés pour désigner les rapports.

Qu'en est-il des attendus institutionnels ? De 2007 à 2010, la formation des enseignants a été régie par un cahier des charges (BOEN, 2007). Ces orientations

4 à quelques exceptions près. Voir, par exemple, Brau-Antony et Grosstephan (2012) ou Rondelli et Leclaire-Halté (2011).

nationales cadraient l'organisation des stages et instaurent un référentiel de compétences. L'organisation de la première visite des stagiaires, en novembre ou décembre, relevait quant à elle de l'institut de formation et des textes internes⁵ mettaient en évidence les attendus pour la rédaction du rapport :

- « rendre compte de façon précise de la situation observée et des remarques auxquelles elle avait donné lieu en s'attachant particulièrement à ce qui s'était passé du côté de l'apprentissage des élèves ;
- faire apparaître certains éléments : la présentation du contexte, le descriptif et l'analyse de la séance mettant en évidence les points acquis par le stagiaire, les points à travailler, les pistes concrètes pour aider le stagiaire ;
- reprendre les points essentiels abordés au cours de l'entretien ;
- proposer un pronostic sur l'évolution du stagiaire ;
- présenter une grille de compétences en lien avec le rapport écrit ».

Ainsi le cadrage de la visite soulignait la nécessaire articulation entre le moment de la visite et les composantes d'ensemble du métier⁶. Et, tout en situant le compte rendu dans une perspective de développement professionnel, il précisait que celui-ci faisait partie des pièces versées au dossier en perspective de l'obtention de la certification nécessaire à l'entrée dans la carrière.

Qu'en est-il des désignations de ces écrits ? Les formulaires utilisés pour l'écriture des rapports étaient intitulés : « compte rendu de visite de classe », « premier rapport de visite » ou encore « bulletin de première visite ». L'analyse des termes « compte rendu », « rapport » et « bulletin » fait apparaître trois idées principales qui divergent sensiblement : regarder, examiner avec soin ou contrôler, faire état, ou encore attester. On peut donc se demander quelle est la visée dominante du « regard »⁷, ou si le rapport tente d'articuler ces trois modalités et de quelle manière.

Le terme de visite est, quant à lui, porteur d'une ambiguïté similaire entre, d'une part, un état des lieux ou un contrôle à dimension possiblement intrusive et une démarche amicale, d'autre part. Le choix du terme contribue peut-être à « euphémiser » la dimension certificative. Cela rejoindrait ainsi les analyses de Gillig-Amoros (1986, p. 51) qui, dans son étude sur l'image de l'inspecteur, considère que le mot « visite » désigne « la fonction inspectoriale, sinon de façon neutre, du moins

5 Il s'agissait de l'Institut de formation des professeurs d'Ile-de-France (IFP-IDF) qui travaillait en relation avec les IUFM de Paris, Créteil, Versailles. Les textes de cadrage des visites, rédigés par les responsables de formation, définissaient les orientations de l'institut et clarifiaient le statut de cette visite conseil aux stagiaires, professeurs conseillers pédagogiques qui les accompagnaient ainsi qu'aux chefs d'établissement des lieux de stage.

6 Tout ce qui est censé être nécessaire pour pouvoir l'exercer. L'analyse des comptes rendus a permis de percevoir six composantes prises en compte par les formateurs : la maîtrise de la langue et de la discipline, la conception de séance et son anticipation, la gestion du groupe, des relations et la communication, la mise en œuvre didactique, l'évaluation et la prise en compte de la diversité, l'évaluation.

7 S'agit-il plutôt de formation ou de certification, d'observation, de contrôle des attendus, d'état des lieux à un moment donné, état des lieux pouvant, ou non, être développé dans l'entretien puis dans le travail ultérieur du stagiaire.

sans la dramatiser outre mesure ». Il n'en demeure pas moins vrai que si le mot « visite » est commun à tous les formulaires, de leur côté, les professeurs stagiaires mais aussi les « professeurs-conseillers pédagogiques »⁸ ou les chefs d'établissement parlent plutôt d'« inspection ». Cela rejoint ainsi les observations de Cauterman et Daunay (2007, p. 90) qui soulignent les tensions dans l'écriture générées « par la double fonction sommative et formative » dans les rapports d'inspection.

1.2. Le statut des acteurs

Il est nécessaire de présenter le statut des rédacteurs de ces rapports. Afin d'assurer la première visite des professeurs stagiaires, il a en effet été nécessaire de constituer un « corps » de « formateurs-visiteurs ». Tous sont des enseignants qui ont eu une expérience de professeur-conseiller pédagogique. Ils ont présenté leur candidature devant une commission d'agrément constituée de représentants des corps d'inspection⁹.

Le formateur-visiteur a un positionnement distinct de celui des inspecteurs¹⁰ qui, en tant qu'administrateurs de l'activité, encadrent les pratiques, en les articulant nettement à l'espace de prescription. Ils sont les représentants de ce que Nonnon (2007) présente comme « préconisations premières »¹¹ tandis que les formateurs-visiteurs sont plutôt porteurs des « préconisations secondaires ». De fait, dans les comptes rendus étudiés, le rappel des textes officiels est explicite dans moins de 4 % des cas, ce qui est susceptible de confirmer ce positionnement. Leur point de vue¹², tout en relevant également de l'encadrement des pratiques, s'ancre dans leur expérience (Pelpel, 1996 ; Perez-Roux, 2009). Le profil des formateurs-visiteurs semble ainsi plutôt représentatif d'une « identité de formateurs d'enseignants encore balbutiante » mise en évidence par Snoeckx (2002), hésitante en tout cas entre pratique continuée du métier, compagnonnage, formation et contrôle. Ce n'est pas là le seul problème auquel sont confrontés les acteurs ; en effet, au statut incertain s'articule un emboîtement complexe de situations.

1.3. Un emboîtement complexe de situations institutionnelles

La visite de classe, retraduite dans un compte rendu, ne renvoie pas à une situation unique et simple. En effet, elle met en jeu des sujets¹³ (élèves, stagiaires, formateurs, responsables de la formation), ayant des statuts et/ou assumant des

8 Le professeur-conseiller pédagogique (PCP) est un enseignant nommé pour assurer le suivi du stagiaire tout au long de l'année.

9 Cette procédure était systématique dans le cadre de la formation assurée par l'IFP-IDF.

10 Sur ces corps et leur positionnement dans la formation des enseignants, voir entre autres, Bourdoncle (2000).

11 Les Instructions officielles relèvent des préconisations premières et les « valeur et scénarios valorisés en formation » relèvent, selon elle, des préconisations secondaires (Nonnon, 2007, p. 81).

12 La notion de « point de vue », dans cet article, fait référence aux propositions d'Élisabeth Nonnon (1998) : le point de vue comme construction qui relève de savoirs, présupposés, valeurs...

13 Certains pouvant être considérés comme des « sujets didactiques » (Reuter, 2010, p. 91-94).

rôles institutionnels différents dans une structure au minimum tridimensionnelle. Nous avancerons ainsi que le compte rendu de visite de stage se réfère à et retraduit des situations fonctionnant à trois niveaux distincts :

- la situation d’enseignement du stagiaire d’une discipline donnée, dans un contexte de classe et d’établissement singulier, avec un groupe d’élèves ;
- la situation d’observation du stagiaire par un formateur de la même discipline, dans un contexte de première visite organisée par l’institut de formation initiale ;
- la situation d’écriture d’un rapport par le formateur-visiteur, dans un contexte d’évaluation de la formation, des dispositifs et des acteurs, et s’adressant à de multiples destinataires connus ou non, pouvant ou non appartenir à la même discipline¹⁴.

Au premier niveau, être observé modifie l’activité du stagiaire et celle des élèves, puisqu’ils savent que la situation qu’ils vivent est littéralement « extraordinaire » et qu’il s’y joue de l’évaluation plus encore que de l’enseignement ou des apprentissages. Au second niveau, l’activité même d’observation est structurée par l’articulation plus ou moins aisée entre les cadres du formateur et ceux de l’institution, entre les fonctions que nous avons évoquées précédemment mais aussi entre l’observation et ce qui peut en être rapporté¹⁵. Il s’agit donc d’une première reconstruction de la pratique du stagiaire. Mais, l’écriture du compte rendu nécessite une reconstruction complémentaire concomitante à la première. L’auteur du rapport se situe en effet, comme représentant d’une institution, cherchant donc à répondre aux attentes, éventuellement contradictoires, des multiples destinataires mais il sait aussi qu’il sera, d’une manière ou d’une autre, lui-même jugé au travers de son rapport et que sa reconduction ou non dans cette fonction est en jeu. Il doit de surcroît construire un équilibre fragile entre une certaine connivence avec des lecteurs qui connaissent la discipline et le déroulement habituel des visites et la nécessité d’explicitier le mieux possible ces données pour d’autres lecteurs moins au fait de ces éléments. Le rapport de visite apparaît en conséquence comme le résultat d’ajustements, d’interprétations et d’abstractions successives, tributaires d’un système de situations étroitement imbriquées, engageant la position du scripteur (et celle des autres acteurs).

1.4. Des contraintes matérielles

Le rapport doit encore s’inscrire dans un cadre préconstruit en trois volets : les données administratives, le rapport proprement dit et la grille de compétences.

14 Stagiaire, professeur-conseiller pédagogique, formateur effectuant la seconde visite, membres des commissions de validation et des jurys de certification...

15 Bernard Lahire (1998, p. 20) évoque la « formidable abstraction » que nécessite la mise en cohérence narrative pour objectiver les pratiques.

Le rapport est donc un genre pré-codé, ce qui est courant dans les écrits administratifs, même si la longueur et les formes sont, en l'occurrence, moins contraintes que dans nombre de formulaires.

Mais si, à première vue, la longueur du rapport est très variable (de 327 à 2635 mots), sa brièveté¹⁶ est une des caractéristiques de ce genre (contrainte par ses conditions de réalisation et ses usages).

Concernant la partie administrative, les informations systématiquement demandées sont le prénom et le nom du stagiaire, le nom du formateur, l'établissement, la discipline, la date de visite, le niveau de classe, les signatures du formateur-visiteur et du professeur stagiaire. De fait, tous les formateurs ont signé leur rapport. En revanche, la signature du stagiaire, bien que fréquente, n'est pas aussi systématique, ce qu'on peut lire comme la trace des conditions mêmes de rédaction et de lecture tout autant que comme la trace d'une relation dissymétrique. La date de visite est toujours indiquée (à une exception près). Le jour de la semaine et l'heure de la visite n'apparaissent, en revanche, que dans un tiers des rapports. Cela ne peut manquer d'interroger dans la mesure où les élèves n'ont pas un comportement identique un lundi ou un vendredi, *a fortiori* un lundi à 9 heures ou un vendredi à 17 heures. La situation de la classe dans le cursus est systématiquement indiquée (à une exception près) et si, dans plus de la moitié des rapports, le nombre d'élèves est précisé (de 7 à 40 élèves dans ce corpus), il n'est cependant que très rarement commenté. De même, la répartition entre filles et garçons n'est notifiée que dans 9 % des rapports et souvent dans les situations singulières (classe non mixte ou répartition particulièrement déséquilibrée du fait d'une section particulière). L'identification du stagiaire, du formateur, du moment et du lieu de visite atteste en quelque sorte de la réalité de la visite. Ils participent de l'établissement de ce qui constitue un « procès verbal » (Plaisance, 1986, p. 134). Ces éléments, lorsqu'ils sont renseignés, sont susceptibles de susciter une perception propre à la situation du stagiaire. Mais les éléments qui permettent de singulariser davantage la situation du cours (jour, heure, nombre d'élèves et répartition) demeurent ceux qui sont le moins précisés. On pourrait, peut-être, interpréter cela, comme la trace d'un compromis entre la singularité du cours observé et la nécessité de le considérer comme significatif de la pratique du stagiaire.

Dans le second volet, apparemment moins contraint, les formateurs rédigent leur compte rendu. Nous reviendrons, dans la partie suivante, sur sa composition et sur son organisation interne.

Le rapport est complété par une grille de compétences que le formateur doit renseigner et qui offre deux modèles distincts¹⁷. Le premier modèle comporte une échelle d'appréciations et le formateur doit cocher l'un des quatre échelons

16 La moyenne est de 831 mots. L'étude des différentes tailles de rapports fait l'objet d'un article à venir.

17 Cependant dans 17 % des cas, la grille n'a pas été jointe au rapport.

proposés (++ ; + ; - ; --). Le second modèle laisse un espace de rédaction pour chacune des compétences. Il est attendu de l'observateur qu'il explicite des traces d'une actualisation des compétences. Certains formateurs utilisent ce type de grille en y introduisant des appréciations non sans relation avec les annotations portées sur les bulletins des élèves¹⁸, combinées dans certains cas avec des informations plus descriptives ou à tendance incitative (« circulation dans la classe à développer », « meilleure gestion de la participation des élèves », « donner plus de place aux traces écrites »).

Si l'organisation des supports traduit « l'inscription matérielle » (Reuter, 2007) constitutive de tout genre d'écrit, on peut constater qu'apparaissent, dès ce premier niveau d'analyse, des contraintes fortes et complexes qui pèsent sur les auteurs des rapports et les manières dont ils s'approprient les cadres de rédaction.

2. La complexité générique: composantes et constituants

Dans le cadre de ce que Reuter (2007, p. 14) appelle « la foultitude des caractéristiques «internes» des genres », nous avons choisi de nous concentrer pour cet article sur les composantes typologiques ainsi que sur certains des constituants (contexte, séance, entretien, acquis et recommandations, conclusions) et sur leur mode de mise en texte.

2.1. L'entrelacement des composantes

Considérant à la suite des formalistes russes, de Hamon (1981) et de Reuter (1998, 2000) que tout texte est constitué de composantes entrelacées, il nous semble possible de considérer que trois composantes structurent le genre « rapport de visite » : la dimension incitative, la dimension descriptive et la dimension commentative (expression d'un avis, explication, argumentation). La question est alors de savoir quelles formes prennent ces composantes, comment elles s'articulent et quels problèmes pose cette articulation pour le scripteur.

On peut ainsi considérer que ces écrits, d'un point de vue typologique, se rattachent fortement à des textes prescriptifs ou d'incitation à l'action (Adam, 2001), d'une part en raison de leurs finalités affichées, d'autre part en fonction du poids des conseils et des recommandations, enfin en raison de leur découpage spécifique. Ainsi, plus de la moitié des rapports présentent des sous-titres, des énumérations ou les deux. Cette segmentation typographique est l'une des caractéristiques proposées par Adam (2001, p. 24) dans sa définition des textes d'« incitation à l'action ». Il convient cependant de remarquer ici que, les textes de cadrage de l'institut insistant sur la dimension formative et sur la nécessité de proposer des pistes de travail

¹⁸ « bien, très bien, excellent », « bien, à améliorer, non observé », « acquis, non acquis » ou « acquise, en voie d'acquisition, non évaluable », « satisfaisant, à développer, à améliorer, en cours d'acquisition, très satisfaisant », « validé, non évalué, bien » ou encore « compétence acquise, en cours d'apprentissage ou non observée ».

aux stagiaires, il était important de pouvoir préciser ce qui pouvait s'apparenter à des formulations de conseils. Mais la différenciation entre points à travailler (qui relèvent de l'avis) et conseils (qui tendent vers la prescription) s'est avérée complexe. En conséquence, nous avons retenu deux types de critères. Le premier concerne des indices linguistiques avec, par exemple, l'utilisation de l'infinitif, du présent, du futur, du conditionnel ou de formules du type « je conseille », « je propose », ainsi que l'introduction du conseil par des tournures impersonnelles « il est nécessaire de », « on ». Le second critère est d'ordre plus sémantique : il s'agit de règles énoncées, suffisamment circonstanciées, en lien avec un aspect précis observé et/ou des propositions de procédures, même brèves « envisager des modes d'animation variés au cours d'une même séance », « faire reformuler les éléments découverts par les élèves ».

Ce cadre typologique s'articule avec deux autres composantes essentielles : la description et les commentaires, dont la forme oscille entre assertion (par exemple, expression d'un avis), explication et argumentation.

Sous le titre « description de la séance », se retrouvent tous les éléments rapportés par le formateur sur le déroulement du cours observé et, le cas échéant, des informations complémentaires sur le lieu de stage, la classe, le cours. Cette description peut s'apparenter à un récit plus ou moins développé, à un résumé plus ou moins concis ou encore à une liste chronologique des étapes de la séance. Cela prend souvent la forme d'une séquence initiale à dominante descriptive.

Cette première partie est alors suivie de considérations sur la séance. Elles correspondent aux attendus institutionnels sur « l'analyse de la séance ». Le terme « commentaires » concerne tout ce qui n'est pas, à proprement parler, la relation de la séance. Il s'agit de l'expression du point de vue du formateur sur le cours, prenant en compte ou non l'entretien, formulant ou non des points acquis, des points à travailler, des conseils et une conclusion.

Il s'avère que le format synthétique du rapport génère davantage la formulation de constats ou d'interrogations que le développement d'une analyse étayée des faits observés. Ainsi, dans les trois quarts des rapports, la partie consacrée à la description est plus longue que la partie dédiée aux commentaires (473 mots en moyenne contre 355).

Une difficulté de traitement s'est cependant présentée pour un tiers des rapports dans la mesure où des commentaires sont insérés au cours de l'observation, même si cela peut être très bref (quelques mots, une phrase ou deux). Il s'agit plus particulièrement de conseils ou de l'énoncé d'une position du formateur : « je regrette », « j'ai aimé ». D'autres rapports mêlent si étroitement l'observation et l'analyse qu'il est difficile de repérer ce qui relève de l'activité observée ou de

suggestions d'amélioration des pratiques¹⁹. Plusieurs hypothèses peuvent être proposées pour expliquer cet entrelacement entre l'observation relatée et les commentaires. Il pourrait s'agir d'une réelle difficulté d'écriture dans la mesure où une séparation aussi stricte est fort rare dans les discours courants et nécessite un véritable effort de contrôle. Mais, il pourrait aussi s'agir d'une manière d'orienter la perception du lecteur, d'amorcer une argumentation sur la pratique observée ou encore d'un choix du formateur qui trouve plus logique de formaliser son point de vue au fur et à mesure du déroulement chronologique de la séance.

Venons-en maintenant aux constituants proprement dits du rapport : contexte, séance, entretien, acquis et recommandations, conclusions.

2.2. Les constituants et leurs modes d'articulation

2.2.1 Le contexte

Présenter le contexte²⁰ d'exercice du stagiaire fait partie des attendus définis par l'institut de formation. Si, comme cela a été précisé précédemment, des informations administratives peuvent apporter un éclairage sur le contexte, elles peuvent être complétées par des informations sur le cours en tant qu'il est situé dans un continuum pédagogique, sur la classe et l'établissement ou sur le stagiaire. Moins de 10 % des rapports apportent des précisions sur l'établissement si ce n'est sur sa taille et, dans deux cas, sur un projet d'accueil d'élèves en difficulté. Les informations portant sur le stagiaire sont tout aussi rares. Elles portent uniquement sur la mise en place du suivi et de la collaboration avec le professeur-conseiller pédagogique. Un tiers des comptes rendus seulement présente des données sur le groupe classe, concernant l'hétérogénéité du groupe, la spécificité d'un groupe (groupe « difficile », « groupe de bon niveau ») ou le lieu du cours (CDI, laboratoire, disposition particulière de salle). La prise en compte du contexte d'exercice nous paraît ainsi limitée, privilégiant la centration sur le moment du cours. On peut, peut-être, y voir, au moins en partie, une influence de la tradition du système français dans lequel l'inspection individuelle est privilégiée au détriment d'une vue d'ensemble d'un établissement (Thibert, 2011).

2.2.2 Le cours

Les informations sur le cours lui-même apportent des données complémentaires : sur l'objectif (dans la moitié des rapports), sur la mise en situation dans la progression et les documents du stagiaire (dans plus de la moitié des rapports) tandis que les documents de la classe, cahier de texte et cahiers d'élèves n'apparaissent que dans un tiers des rapports.

¹⁹ Restent quelques rapports qui ne laissent quasiment aucune place à l'observation.

²⁰ Ici, le concept de « contexte » est à rapprocher de celui de « milieu » (pour une présentation récente, voir Lahanier-Reuter, 2010).

La description de la séance est présente dans l'ensemble des rapports²¹. Mais dans la mesure où le compte rendu de visite a pour visée d'attester de la réalisation d'une observation et de l'expression du point de vue du formateur-visiteur, on aurait pu s'attendre à ce que les comptes rendus « donnent à voir » des pratiques différentes. Or il s'avère que les images dégagées par les comptes rendus sont plus « typifiantes » que « singularisantes ». En effet, les éléments convergent à travers les rapports pour tracer une image du cours assez épurée. Le cours n'étant pas situé systématiquement dans une séquence et la référence aux documents consultés, tant ceux de l'enseignant que ceux de l'élève, demeurant souvent implicite, il semble fonctionner comme une entité commune. Les éléments de singularisation sont, dans cette perspective, essentiellement les supports utilisés et le stagiaire lui-même. Lorsqu'il est présent, le support est caractérisé et spécifique à chaque discipline (feuilles d'exercices, textes, manuels, enregistrements audio) et occupe une place prépondérante. Le professeur stagiaire, quant à lui, est central dans la description du cours, le plus souvent désigné par sa fonction, circulant dans la classe, en interaction avec un groupe d'élèves.

2.2.3 L'entretien

Toute visite de classe comporte deux temps : l'observation et l'entretien post-leçon, moment d'explicitation et de reprise des points de vue de chacun, d'analyse et de mise en perspective. La « textualisation » de l'entretien peut prendre différentes formes.

Ainsi, les trois quarts des rapports font mention de l'entretien dans la partie « commentaires ». Dans plus de la moitié des cas, une sous-partie est dédiée explicitement à l'entretien (quelques lignes, un paragraphe ou plusieurs, avec un sous-titre ou une introduction « au cours de l'entretien »). Dans un quart des rapports, l'évocation est plus succincte : une phrase ou deux en cours de rapport ou dans la conclusion. Les textes de cadrage de l'institut précisent l'intérêt de « laisser la parole au stagiaire » dans un premier temps, de veiller à ce que le « temps de parole soit réparti équitablement » dans un second temps. Jorro et Maurice (2008, p. 36) soulignent eux aussi que l'évaluation de la pratique s'appuie sur « la prise en compte des arguments de l'enseignant et de ses propos pendant l'entretien avec l'observateur ou l'évaluateur » et « le dialogue réflexif avec un pair ». Si l'entretien est le lieu d'un « dialogue réflexif », il est intéressant de s'interroger sur la manière dont le rapport peut, ou non, rendre compte des paroles des acteurs. C'est pour moitié sous forme de paroles résumées, pour moitié sous forme des propos rapportés du stagiaire et/ou du formateur (33 % de propos rapportés du stagiaire, 6 % du formateur, 14 % du formateur et du stagiaire). Restait encore à repérer, lorsque c'était possible, l'objet de l'entretien. Dans la moitié des cas, ce sont les points

21 Elle fait l'objet d'analyses complémentaires sur les variations disciplinaires afin de préciser les images du cours, du stagiaire et du formateur, soulignant, le cas échéant, les normes implicites en jeu.

à travailler qui sont évoqués, suivis par les points acquis et, pour un quart des rapports, la formulation de conseils. Ici encore, on peut constater que moins d'un quart des rapports aborde le contexte d'exercice, il s'agit alors essentiellement de la mise en place de la collaboration avec le conseiller pédagogique, éventuellement de remarques concernant le profil de la classe ou, plus rarement, de projets en cours (essentiellement des projets interdisciplinaires). D'une manière générale, deux ou trois axes sont abordés, plus rarement un seul ou l'ensemble. En tout cas, la plus grande partie des comptes rendus atteste de la réalisation d'un entretien à l'issue de l'observation, ce qui est encore un facteur de différenciation avec les rapports d'inspection qui les mentionnent plus rarement (Cauterman & Daunay, 2007, p. 101).

2.2.4 Points acquis et points à travailler

Les points acquis et les points à travailler peuvent être notés dans le rapport et, le cas échéant, dans les grilles descriptives. Leur recension a nécessité de confronter les deux documents concernant le professeur stagiaire puis de ne garder qu'une des propositions dans le cas de deux formulations proches ou identiques. L'ensemble des rapports propose en moyenne neuf points acquis, deux points à travailler, deux conseils²². La prééminence des jugements positifs peut provenir du cumul entre éléments notés dans le rapport et éléments consignés dans la grille puisque ces dernières invitent à noter principalement des traces d'actualisation des compétences. Cette prédominance des jugements positifs rejoint en tout cas l'analyse des rapports d'inspection faite par Plaisance (1986), Si Moussa (2000), Cauterman et Daunay (2007). Ainsi, les formateurs disent souvent qu'ils formulent à l'oral « ce qui ne va pas » mais ne l'écrivent pas pour éviter de « stigmatiser » un débutant. Il peut être plus difficile encore de formuler dans un rapport écrit des conseils précis pour orienter la pratique, étant donné les difficultés à décliner un « savoir enseigner » (Méard, 2009, p. 181). De leur côté, Chaliès et Bertone (2009) soulignent un dilemme récurrent dans le conseil pédagogique : « identifier et traiter les véritables difficultés professionnelles des enseignants novices versus valoriser l'existant en les soutenant effectivement ».

2.2.5 Les conclusions

Qu'en est-il des conclusions ? Les orientations de l'institut de formation spécifient : « le rapport étant formatif, il n'y a pas d'avis à formuler mais les phrases de conclusion présentent un pronostic²³ sur l'évolution du stagiaire ». Tous les rédacteurs concluent leur rapport. L'analyse met en évidence cinq formes possibles de conclusion qui se conjuguent d'ailleurs très souvent :

22 Un seul rapport ne note aucun point acquis, 35 ne formulent aucun point à travailler et 22 aucun conseil.

23 Patrice Pelpel (1995, p. 72) évoque le rôle d'une phase pronostique dans les rapports rédigés par les formateurs.

- une synthèse générale (57 %) qui prend en compte non seulement les éléments observés mais encore les informations collectées à partir de documents de conception des cours, des échanges avec le professeur-conseiller pédagogique et de l'entretien ;
- un pronostic (43 %) qui anticipe la suite de l'année de stage. Les formulations sont alors au futur ou au conditionnel et sont éventuellement introduites par une formule assertive « nul doute que », « tout permet de penser que », « elle ne peut que » ;
- une synthèse centrée sur la séance (32 %) qui reprend l'observation et l'analyse. Il arrive même que ce type de synthèse ait une double fonction : conclusion du rapport mais aussi présentation des points positifs, voire des axes de travail à privilégier (c'est ainsi le cas dans certains rapports très succincts) ;
- un avis global (17 %) qui émet un jugement d'ensemble s'apparentant à une échelle souvent utilisée en formation : « avis très favorable (ou satisfaisant), favorable (ou satisfaisant), acceptable, insuffisant ». Il peut être formulé en termes de « bilan » (positif ou très positif), d'« impression » (favorable ou très favorable), voire de l'expression « il/elle mérite de valider son année » ;
- une incitation à l'action (11 %) qui donne, sur un mode plus ou moins prescriptif, des orientations au stagiaire : « je lui conseille », « je l'invite à », « je l'encourage à », « doit mettre en place », ou qui peut être à la voix passive « un premier travail de didactique est absolument indispensable ».

La moitié des rapports conjugue deux formes de conclusion et un dixième en articule trois. La combinaison la plus fréquente est l'association d'une synthèse générale et d'un pronostic. L'avis, sauf dans trois cas, est toujours accompagné d'une autre forme de conclusion.

Ces différentes formes de conclusion peuvent être regroupées selon deux critères, le mode d'inscription dans la temporalité et le mode d'expression des prescriptions : soit une inscription dans le court terme (le temps de la visite et de son entretien) ou une inscription dans le long terme (prenant en compte, même brièvement, des éléments d'évolution depuis le début de l'année ou des éléments de projection dans la synthèse générale et le pronostic), et une incitation à l'action et un avis qui peuvent revêtir des modalités plus ou moins prescriptives.

Ainsi, selon nous, le genre « compte rendu de visite de classe » est encore émergeant en raison de l'identité en construction des formateurs-visiteurs, de l'absence de formation à sa pratique, ainsi que de codification stricte ou de routines professionnelles établies. Il est aussi instable, non seulement en raison des aléas des réformes en France mais encore en relation avec les divers corps professionnels, outre les formateurs-visiteurs, qui peuvent s'en emparer²⁴. Il s'avère encore d'une grande complexité. En effet, l'analyse de son inscription institutionnelle met au jour

24 Par exemple, des maîtres de conférences dans les IUFM.

les tensions qui régissent ses attendus²⁵, le statut incertain des formateurs-visiteurs, l'enchevêtrement des situations, la multiplicité des destinataires, explicites et implicites, ainsi que les diverses contraintes matérielles et temporelles à l'œuvre. De surcroît, trois composantes sont à articuler : descriptive, commentative et incitative et elles peuvent l'être de manières très différentes. Les constituants (contexte, séance, entretien, paroles du formateur ou paroles du stagiaire, points acquis ou à travailler, conclusions), quant à eux, manifestent encore diverses tensions (entre formation et prescription, entre temps long et temps court) et de multiples variations dans les manières de les gérer.

Il conviendrait maintenant de croiser ces analyses des écrits réalisés et celles d'entretiens avec des professeurs-visiteurs pour préciser leurs manières de faire, les problèmes rencontrés et les pistes de travail possibles, cela afin de mieux armer les scripteurs et aussi pour faire en sorte qu'ils puissent mieux répondre aux objectifs institutionnels, notamment en ce qui concerne l'accompagnement des stagiaires. Cela nécessite sans nul doute d'explorer de manière complémentaire le vécu de la visite et du rapport des enseignants en formation ainsi que les usages qu'ils en font. Cela impose encore de réfléchir à la nécessité de continuer à former les formateurs et aux formes possibles de cette formation.

De fait, cela semblait illusoire dans le contexte précédent où la formation des enseignants, elle-même, tendait à se réduire comme peau de chagrin. On peut espérer que la priorité redonnée à l'école impose de redéfinir cette formation. Dans cette perspective, notre recherche et les pistes qu'elle est susceptible d'ouvrir peut être lue comme une contribution possible à ce projet.

Sophie GENÈS

sophie.genes@wanadoo.fr

Yves REUTER

yves.reuter@univ-lille3.fr

BIBLIOGRAPHIE

ADAM J.M. (2001). « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action », *Pratiques*, n° 111-112, p. 7-38.

BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

BOURDONCLE R. (2000). « Autour des mots «Professionnalisation, formes et dispositifs» », *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.

25 Notamment entre formation et contrôle ou entre analyse d'une séance singulière et vision globale de la pratique d'un stagiaire.

- BRAU-ANTONY S. & GROSSTEPHAN V. (2012). « Que nous disent les rapports de visite sur les compétences professionnelles mobilisées par les enseignants d'éducation physique ? », in Carlier G., Borges C., Clerx M. *et al.*, *Identité professionnelle en éducation physique : parcours des stagiaires et enseignants novices*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 117-140.
- CAUTERMAN M.-M. & DAUNAY B. (2007). « Le métier d'enseignant de français au crible du rapport d'inspection », *Recherches*, n° 47, p. 85-120.
- CHALIÈS S. & BERTONE S. (2009). « Présentation », *Travail et formation en éducation*, n° 4, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://tfe.revues.org/index1012.html>>, consulté le 16 décembre 2012.
- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (2002). « Genre de discours », in Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil, p. 277-287.
- GENÈS S. (2011). *Analyse d'un genre d'écrit professionnel. Le compte rendu de visite de classe des professeurs-stagiaires en collège et en lycée*, mémoire de master 2, en sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle Lille 3.
- GILLIG-AMOROS L. (1986). *L'inspecteur et son image*, Paris : PUF.
- HAMON P. (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris : Hachette.
- JORRO A. & MAURICE J.-J. (2008). « De l'analyse à l'évaluation d'une pratique professionnelle », in Baillat G., De Ketele J.-M., Paquay L. *et al.* (dir.), *Évaluer pour former outils, dispositifs et acteurs*, Bruxelles : De Boeck, p. 29-42.
- LAHIRE B. (1998). « Logiques pratiques : le «faire» et le «dire sur le faire» », *Recherche et formation*, n° 27, p. 15-28.
- LAHANIER-REUTER D. (2010). « Contexte-Milieu », in Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2^e éd., Bruxelles : De Boeck, p. 53-58.
- Ministère de l'Éducation nationale (2007). « Cahier des charges de la formation des maîtres en instituts universitaires de formation des maîtres », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 1, Paris.
- MÉARD J. & BRUNO F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*, Toulouse : Octarès.
- NONNON É. (1998). « La notion de point de vue dans le discours », *Pratiques*, n° 100, p. 99-123.
- NONNON É. (2007). « Une fenêtre sur le travail enseignant et ses normes : réflexions sur un corpus de «rapports de visites» d'enseignants-stagiaires de lettres », *Recherches*, n° 47, p. 59-84.
- PELPEL P. (1995). *Guide de la fonction tutorale*, Paris : Éditions d'Organisation.

- PEREZ-ROUX T. (2009). « Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire », *Travail et formation en éducation*, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://tfe.revues.org/index940.html>>, consulté le 29 mai 2012.
- PLAISANCE É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris : PUF.
- POGGI M.P., WALLIAN N. & MUSARD M. (2006). « La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse de rapports d'inspection en EPS », *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 131-145.
- REUTER Y. (dir.) (1998). *La description : théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- REUTER Y. (2000). *La description*, Paris : ESF.
- REUTER Y. (2007). « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : les conditions d'une émergence », *Le français aujourd'hui*, n° 159, p. 11-19.
- REUTER Y. (2010). « Elève, apprenant, sujet didactique », in Y. REUTER (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2^e éd., Bruxelles : De Boeck. p. 91-94.
- RONDELLI F. & LECLAIRE-HALTE A. (2011). « Les savoirs convoqués par les formateurs dans les rapports de visite de stage des professeurs des écoles », in Rabatel A., Blanc N. (dir.), *Lidil*, n° 43, p. 89-102.
- SI MOUSSA A. (2000). « Les rapports d'inspection du 1^{er} degré, contenus et finalités : un exemple à La Réunion », *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 75-86.
- SNOECKX M. (2002). « Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante », in Altet M., Paquay L. & Perrenoud P. (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, Bruxelles : De Boeck, p. 19-43.
- THIBERT R. (2011). « Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ? », *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 67, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=67&lang=fr>>, consulté le 11 décembre 2012.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Reports of classroom visits

Analysis of an emerging genre of professional writings

ABSTRACT • An emerging and still unstable genre of professional writings -reports of classroom visits done by trainer teachers with trainee teachers - is analysed in this paper. Based on a corpus of 200 reports, it explores the institutional constraints and its inherent tensions, its typological characteristics (the connection between incentives, descriptions, and comments), its various parts (context, lesson, advice, learning outcomes) and the problems that report writing raises.

KEYWORDS • initial teacher education, writing, trainee teacher, trainer, teaching, inspection

Berichte von Klassenbesuchen

Analyse einer aufkommenden Gattung beruflicher Schriften

ZUSAMMENFASSUNG • Dieser Artikel analysiert eine Gattung aufkommender und noch nicht ganz fest definierter beruflicher Schriften: der Bericht über den Klassenbesuch, den Ausbilder bei Referendaren abstellen. Aus einem Korpus von 200 Berichten heraus erforschen wir die institutionellen Zwänge und die Spannungen, die ihn strukturieren, seine typologischen Charakteristika (mit der Artikulierung zwischen Aufforderung, Beschreibung und Kommentar) und seine Bestandteile (Kontext, Unterricht, Erwerb, Ratschläge) sowie die Probleme, die sein Schreiben aufwirft.

SCHLAGWÖRTER • Lehrererstausbildung, Schreiben, angehender Lehrer, Ausbilder, Unterricht, Schulaufsicht

Los informes de visitas a clase

Análisis de un género emergiendo de escritos profesionales

RESUMEN • Este artículo analiza un género de escritos profesionales emergente y todavía inestables : el informe de visita a clase llevada a cabo por profesores formadores a docentes en formación. A partir de un corpus de 200 informes, explora las obligaciones institucionales y las tensiones que lo estructuran, sus características tipológicas (con la articulación entre incitativo, descriptivo, y comentativo) y sus constituyentes (contexto, clases, adquisiciones, consejos) así como los problemas que plantean su redacción.

PALABRAS CLAVES • formación inicial del profesorado, escritura, profesor en prácticas, formador, enseñanza, inspección