

LE RAPPORT DE STAGE : QUELS INDICES D'UNE PROFESSIONNALISATION CHEZ DE FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS ?

Assia BELGHEDDOUCHE

Laboratoire LISODIP, ENS de Bouzaréah, Alger

ORCID iD : [0000-0001-9913-0988](https://orcid.org/0000-0001-9913-0988)

assiabel2000@gmail.com

Résumé : Nous présentons dans ce travail les résultats d'une recherche sur les rapports de stages réalisés à l'ENSB (Ecole normale supérieure de Bouzaréah) par de futurs enseignants de français (des étudiants en dernière année de leur cursus universitaire). L'objectif de la recherche est de repérer les indices d'une possible professionnalisation des étudiants stagiaires dans ces écrits où ils analysent leur pratique et celle des autres (les enseignants formateurs et leurs camarades). L'analyse de ces rapports de stage a permis de faire émerger l'existence d'une réflexion sur les pratiques voire d'un recul par rapport à ces pratiques pour ces enseignants novices. Un recul qui transparait à travers des passages argumentatifs qui permettent aux stagiaires de valider ou de contester ces pratiques en se référant à leur formation initiale et à leurs représentations.

Mots-clés : professionnalisation, rapport de stage, écrit sur la pratique, enseignement, pédagogie universitaire.

THE INTERNSHIP REPORT: WHAT INDICATORS OF PROFESSIONALIZATION AMONG FUTURE FRENCH TEACHERS?

Abstract: We present in this work the results of a research on internship reports made at the ENSB (Ecole normale supérieure de Bouzaréah) by future French teachers (students in the last year of their university course). The objective of the research is to identify the signs of a possible professionalization of trainee students in these writings where they analyze their practice and that of others (teacher trainers and their classmates). The analysis of these internship reports has made it possible to emerge the existence of a reflection on practices or even a step back from these practices for these novice teachers. A step back that shows through argumentative passages that allow trainees to validate or challenge these practices by referring to their initial training and their representations.

Keywords : professionalization, internship report, writing on practice, teaching, university pedagogy.

Introduction

La formation des enseignants de français en Algérie se fait, en partie, dans les écoles normales supérieures (ENS) et elle a comme objectif d'améliorer les compétences linguistiques et professionnelles de ces futurs enseignants pour les préparer pour le métier d'enseignant. La formation dispensée dans ces écoles est qualifiée d'académique ce qu'il ne faudrait pas limiter au sens de formation théorique. Les ENS prennent en effet en charge le côté pratique de la formation à travers plusieurs modules à vocation professionnalisante. Elles proposent, par ailleurs, des stages qui offrent aux étudiants

l'occasion de mettre en œuvre leurs connaissances : une immersion en classe qui reste très brève, comparée à la durée de leur cursus qui varie entre 3 et 5 ans selon le profil des étudiants¹. Le stage est sanctionné par un rapport écrit qui doit témoigner de cette expérience et rendre compte de la mise en œuvre des acquis des étudiants stagiaires. Ce rapport de stage est un écrit supposé montrer le recul que peuvent avoir les étudiants par rapport à une pratique nouvelle, et qui est censé montrer leur capacité à réfléchir à leur propre action et à l'action des autres (leurs pairs, l'enseignant formateur), à les analyser et à proposer de les améliorer si besoin est.

Nous tenterons, dans cette contribution, de mettre la lumière sur ces moments d'analyse qui nous semblent importants, et qui pourraient être l'un des gages d'une professionnalisation (Bucheton, 2009; Blanchard-Laville et Fablet, 1996) de la formation des enseignants de français. Le rapport de stage est certes un écrit long qui peut déstabiliser les étudiants peu habitués à ce genre de rédaction, mais c'est aussi un moment de réflexion et d'arrêt sur image sur les actions que l'étudiant stagiaire réalise durant son premier contact avec le terrain. Nous pensons que ces rapports peuvent dévoiler les prémisses du développement des compétences professionnelles de ces futurs enseignants. Nous présenterons une recherche effectuée à travers l'analyse de rapports de stage écrits par des étudiants de l'ENS de Bouzaréah. L'objectif de cette recherche est de mettre en relief le rôle de ces écrits dans la professionnalisation des futurs enseignants de français et de vérifier si ces écrits laissent transparaître des passages réflexifs qui seraient des moments potentiels d'acquisition ou de développement de leurs compétences professionnelles. Nous partons de l'hypothèse que des indices d'une professionnalisation peuvent se manifester lors du premier contact des stagiaires avec le terrain et plus précisément lors de leur écriture sur cette expérience. Pour vérifier cette hypothèse, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes : Quels discours dominent dans l'analyse des pratiques de ces stagiaires ? Existents-ils des indices d'une professionnalisation des étudiants dans ces discours ? Quels sont ces indices ?

Afin d'atteindre nos objectifs, nous aborderons quelques éléments qui nous permettront de souligner le rôle de l'analyse écrite des pratiques dans la professionnalisation des enseignants. Nous donnerons ensuite des précisions sur la place de la professionnalisation dans les ENS pour enfin présenter les conditions de réalisation de notre enquête et les résultats de cette recherche, suivis d'une discussion qui clôturera notre texte.

1. La professionnalisation

1.1 Définition

Il est important de préciser ce que nous entendons par professionnalisation dans cette recherche d'autant plus que c'est un mot polysémique (Bourdoncle, 1993, 2000 ; Wittorski, 2012) qui peut désigner plusieurs éléments. Wittorski (2012) résume les différentes acceptions que peut avoir ce mot dans le passage suivant :

La professionnalisation-profession : sens utilisé par les acteurs sociaux où il s'agit de se constituer comme profession ; (avocats, enseignants, comptables,...) [...] La professionnalisation-efficacité du travail : sens utilisé par les organisations où il s'agit de développer la flexibilité des personnes au travail et, au final, leur plus grande

¹ Trois ans de formation pour les professeurs du cycle primaire (PEP), quatre ans pour les professeurs du cycle moyen (PEM) et cinq ans pour les professeurs du cycle secondaire (PES).

efficacité [...] La professionnalisation-formation : sens utilisé par les milieux de la formation où il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences./ la professionnalisation est perçue comme « fabrication » d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité plus grande des offres et pratiques de formation.

Wittorski (2012)

La professionnalisation prend donc plusieurs acceptions et ce en fonction des objets concernés (Bourdoncle,1993). La professionnalisation d'une formation est différente de la professionnalisation des individus. Ainsi, la professionnalisation d'un enseignant serait de faire de lui un individu efficace dans son travail : ce sont donc toutes les actions et tous les processus qui mènent vers cette efficacité. La professionnalisation d'une formation est un moyen de professionnalisation des individus à travers des actions de formation qui visent le développement des compétences en lien avec la profession en question. La formation qui nous intéresse étant l'enseignement, nous nous pencherons sur les modèles de professionnalités enseignantes cités par Altet (2012, p.46), qui en compte quatre : « l'enseignant Magister ou mage », « l'enseignant technicien », « l'enseignant ingénieur technologique » et « l'enseignant professionnel, praticien réflexif ». Ce dernier modèle est la forme de professionnalité qui semble être la propriété qui fait qu'un enseignant est qualifié de professionnel. Paquay (2012) explique que

l'une des caractéristiques centrales d'un enseignant professionnel est qu'il a pris l'habitude **d'une pratique réfléchie**; il est à même **d'analyser** le contexte de son enseignement et **de réguler son action**, ce qui implique qu'il mène une réflexion **en cours d'action**, et de façon rétroactive ou anticipative, une réflexion **sur l'action**. Cette habitude de réflexion est indispensable pour ne pas s'enfermer dans des recettes; pour s'adapter à chaque situation dans sa spécificité, pour résoudre les problèmes inédits auxquels sont de plus en plus confrontés les enseignants».(p.13)

Cette aptitude à réfléchir sur son action, à l'évaluer, à la réguler permet en effet à l'enseignant de devenir autonome dans des situations d'enseignement inédites et de ne pas tomber dans le mimétisme et l'application de démarches sans réflexion et sans prise de recul. La formation initiale, à notre avis, devait avoir comme objectif ultime la formation d'enseignants réflexifs qui prennent du recul par rapport à leur action, qui y réfléchissent et qui développent des stratégies d'enseignement aussi riches que les situations d'enseignement, qui par définition, ne peuvent être que différentes. En effet, la dimension « praticien réflexif » est placée par Paquay (2012) « au centre et en surplomb de toutes les autres » : l'enseignant réflexif gère donc toutes les autres dimensions. Pour former un enseignant-professionnel « qui sait « cadrer et recadrer » les problèmes complexes qu'il affronte et qui est capable de s'adapter à des situations nouvelles », Altet (2010) explique que « la formation doit partir des pratiques et les analyser au plus près des réalités du terrain de l'exercice professionnel : il s'agit d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines, modifier l'action. ». Cette proximité avec le terrain permet de créer les conflits sociocognitifs nécessaires à tout apprentissage et elle donne aux formés l'occasion d'expérimenter des situations de classe dans toute leur complexité. Une formation qui part du terrain est une opportunité pour observer des situations authentiques, les analyser et les réguler. L'analyse des pratiques est l'un « des leviers qui peuvent accompagner ou susciter

la professionnalisation des individus », selon Wittorski (2012) qui cite l'alternance et l'analyse orale ou écrite des pratiques comme les deux clés d'une professionnalisation efficace. L'écriture sur la pratique « permet de mettre à distance, de construire des représentations, de constituer une mémoire, de se relire, de compléter, d'avancer des interprétations, de préparer d'autres observations » (Perrenoud (2012, p.230) et le rapport de stage, est, nous semble-t-il, l'écrit sur la pratique par excellence car il permet -plus que le mémoire de recherche- de regarder de « haut » ou de « loin » la pratique enseignante.

Le rapport de stage, qui rend compte d'une expérience professionnelle, aussi brève soit-elle, est une analyse qui pourrait être un gage de professionnalité des formations des ENS et de professionnalisation des étudiants. C'est ce que nous tenterons d'expliquer dans le passage suivant en mettant en relief le caractère professionnalisant des formations dans les ENS en Algérie.

1.2 Professionnalisation et formations dans les ENS

En mai 2018, lors d'une conférence internationale sur le processus de Bologne à Paris, le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) en poste à l'époque, Monsieur Tahar Hadjar souligne la grande massification qu'a connue l'université algérienne depuis l'indépendance du pays. Il avance en effet que les universités sont passées de 2375 étudiants en 1962 à 1 730 000 en 2018, et il ajoute plus loin que le chiffre pourrait atteindre « 3.5 millions en 2030 » (MESRS, 2018). Cette massification a appelé une nouvelle politique dans l'enseignement supérieur qui a dû s'adapter aux impératives d'une société en constante évolution. L'université algérienne s'est donnée comme objectif de former ces étudiants pour les préparer au monde du travail ce qui sous-entend une professionnalisation des formations à travers la prise en compte des besoins du marché du travail en termes de compétences recherchées dans chaque secteur.

Dans les formations universitaires, la professionnalisation connaît son moment de gloire qui se traduit par la prolifération de spécialités très pointues qui font échos aux besoins du marché de l'emploi. Dans les écoles normales supérieures, la prise en compte du côté professionnel de la formation existe grâce au stage de fin d'étude qui met les étudiants face à la réalité du terrain en dernière année de leur cursus, mais aussi grâce à quelques modules à caractère professionnalisant (didactique générale/ didactique de la discipline/ analyse des pratiques professionnelles/ études des programmes/ psychopédagogie/ psychologie de l'enfant/législation scolaire/gestion de la classe, etc.). La nature de la formation dans les ENS nécessite une professionnalisation des étudiants puisque ces derniers sont « recrutés » dès leur première année : ils signent un contrat qui leur assure un poste d'enseignant dans l'un des trois cycles : primaire, moyen ou secondaire. Les formations de langue dans les ENS sont par conséquent plus professionnalisantes que celles dispensées dans les universités, car sanctionnées par une période de stage, véritable initiation pour des étudiants dont l'essentiel de la formation est académique. Comme nous l'avons précisé, cette professionnalisation est plus présente dans ces écoles car l'objectif de ces établissements est de former des enseignants, contrairement aux départements de langues dans les universités où les profils de sortie sont plus généraux et ne se limitent pas au métier d'enseignant. Nous avons choisi d'aborder la question de la professionnalisation à travers l'analyse des rapports de stage que les étudiants réalisent en fin de leur cursus universitaire dans les ENS et plus particulièrement à l'ENSB (Ecole normale supérieure de Bouzaréah). Notre objectif est d'essayer de déceler dans ces écrits, en partie réflexifs, des indices d'une professionnalisation de ces étudiants.

2. Aspects méthodologiques

Avant de présenter les conditions de réalisation de notre recherche, nous expliquerons le contexte dans lequel se déroulent les stages et se rédigent les rapports de stage pour permettre une meilleure compréhension de ce travail.

2.1. Le rapport de stage à l'ENSB

Le stage met « en contraste les logiques de formation des partenaires, celles de l'établissement de formation et du milieu de pratique » (Gervais, 1999, p.275) et les étudiants de l'ENSB sont mis dans cette situation de confrontation en dernière année de leur cursus universitaire. Ils sont mis en contact avec le terrain dès le mois de septembre grâce à la programmation de stages hebdomadaires dans les établissements scolaires du cycle primaire, secondaire ou moyen selon leurs profils. Ils ont également deux stages bloqués d'une durée de 15 jours chacun, en février et en avril. En fin d'année universitaire, ces étudiants² doivent rendre compte de leur expérience en rédigeant un rapport de stage qui sera noté et comptabilisé avec leur moyenne annuelle. Le rapport obéit à un certain nombre de critères qui ont été discutés et instaurés par les équipes pédagogiques du département de français. Ces critères ont été établis pour guider les étudiants dans la rédaction de ce document suite aux nombreuses difficultés rencontrées lors de la rédaction. Pendant des années, les correcteurs se sont trouvés face à des écrits hétéroclites dans lesquels les étudiants se noyaient dans des textes paraphrasés qui donnaient une théorie pas forcément maîtrisée avec des lacunes certaines en méthodologie car les étudiants n'étaient pas préparés à la rédaction de ces rapports. Les textes proposés étaient à mi-chemin entre le rapport de stage et le mémoire de fin d'étude. Le compte rendu de l'expérience se limitait souvent à une description et un récit de situations où les étudiants s'impliquaient très peu avec des passages théoriques qui n'étaient pas toujours en lien avec les pratiques observées ou réalisées. Les enseignants qui avaient en charge les étudiants de fin cycle ont par la suite proposé de cadrer le travail des étudiants pour les pousser vers une analyse des pratiques professionnelles et vers une proposition d'une pratique d'enseignement.

Les rapports de stage que doivent présenter les étudiants de l'ENSB aujourd'hui se composent de trois parties : une partie dans laquelle ils vont expliquer les objectifs de leur stage, les conditions de sa réalisation et le contexte (les programmes, les profils, les activités faites...). Une deuxième partie est dédiée à l'analyse des pratiques d'enseignement : il s'agira d'analyser trois ou quatre séances observées et réalisées. Enfin, dans la dernière partie du rapport, les étudiants sont amenés à présenter une séquence inédite (proposition de fiches pédagogiques pour une séquence entière du programme du profil d'élèves pris en charge durant le stage). Ainsi, le travail est orienté vers deux objectifs principaux : l'analyse des pratiques et la réflexion sur des activités réalisées ou observées lors du stage (la pratique de l'enseignant formateur et celle de leurs camarades) ; et la proposition du déroulement d'une séquence d'apprentissage. La deuxième partie, à savoir l'analyse de séances, objet de notre recherche, est supposée contenir une description de la pratique observée et des commentaires sur cette pratique. Dans notre étude, nous nous sommes penchée sur cette partie du rapport de stage pour repérer les prémices d'une

² Les étudiants de 5^{ème} année PES ne font plus de rapport de stage car depuis 2023 ils présentent des mémoires de fin d'études mais nous avons inclus des rapports qui ont été réalisés en 2022 par des étudiants appartenant à ce profil.

professionnalisation dans le discours des étudiants-stagiaires. Même si la réalisation d'une séquence inédite peut être considérée comme indice d'une professionnalisation, nous avons choisi de travailler sur ce côté réflexif du travail de rédaction, qui nous semble être le lieu où peuvent transparaître les moments de prise de conscience par rapport aux pratiques d'enseignement.

2.2 Corpus et méthode d'analyse

Ce travail vient suite à une recherche que nous avons réalisée à une échelle plus réduite (Belgheddouche, 2021) c'est-à-dire avec un seul profil d'étudiants (les PEP) et sur des récits de vie concernant uniquement les séances de compréhension de l'écrit. Dans la présente recherche, nous avons visé les trois profils d'étudiants (PEP, PEM et PES) et nous avons choisi de travailler sur la version définitive du rapport de stage. Nous avons analysé neuf rapports de stage présentés par 23 étudiants appartenant aux trois profils: trois rapports de chaque profil. Rappelons que nous avons limité notre travail à la partie « analyse des séances » qui nous semble la plus susceptible de comporter des passages contenant des indices d'une possible professionnalisation. Ces rapports ont été réalisés durant les années universitaires 2021/2022 et 2022/2023. Notre corpus est constitué de l'analyse écrite de 39 séances : il s'agit de séances réalisées par les enseignants formateurs (appelés par les étudiants maîtres d'application) et de séances réalisées par les stagiaires. Les séances analysées sont de différents types : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, grammaire, conjugaison, vocabulaire, préparation à l'écrit. Les rapports de stage sont écrits en binôme ou en trinôme et les étudiants doivent analyser des séances de différents types présentées par l'enseignante formatrice et par chacun des stagiaires. Ce qui sous-entend que le stagiaire est amené à analyser sa propre pratique même s'il ne le fait pas tout seul. Nous pensons qu'une analyse même faite collectivement peut être une occasion de réfléchir et de discuter sur une pratique. Ces moments où les stagiaires réfléchissent, discutent et écrivent sur la pratique de leurs pairs peuvent contribuer au développement d'une compétence professionnelle. Pour analyser les écrits de nos témoins, nous avons opté pour deux angles d'attaque : un premier qui se base sur une analyse discursive dans laquelle nous avons recherché les discours qui transparaissent de ces écrits. Le deuxième, qui s'apparente à une analyse thématique, permet de repérer les aspects pris en charge dans les différents types de discours. Nous avons tenté de chercher dans ces discours ce qui montrerait un développement des compétences professionnelles de nos témoins en y recensant les aspects disciplinaires, didactiques, pédagogiques inhérents au métier d'enseignant.

3. Résultats

La première lecture des écrits de nos témoins a montré, sans surprises, la présence de passages narratifs/descriptifs, de passages argumentatifs et de passages prescriptifs. Nous avons, dès cette première approche, noté que les étudiants stagiaires avaient présenté une partie où ils relataient leur expérience durant les séances analysées : étape qui leur a été demandée dans la réalisation du rapport. Rappelons que les étudiants ont eu des consignes concernant le contenu du rapport de stage : ils devaient donner une description de la pratique d'enseignement observée/ réalisée et faire des commentaires sur le déroulement de ces séances à la lumière des connaissances acquises à l'ENSB dans les différents modules en lien avec le métier d'enseignant (didactique de la discipline/spécialité, psychologie, psychopédagogie, etc.). Pour analyser les écrits, nous avons séparé

les passages qui étaient supposés présenter une narration de ceux supposés présenter des commentaires. Cette séparation a donné lieu à deux corpus sur lesquels nous avons réalisé notre analyse.

3.1 Dans la partie « Description »

Les écrits des étudiants dans cette partie sont constitués de récits chronologiques qui retracent le déroulement des séances. L'élément constant dans tous les récits analysés est l'identification du contexte à savoir le type d'activité enseignée (compréhension de l'écrit/oral, grammaire, etc.), le projet pédagogique, la séquence à laquelle appartient la séance observée, ainsi que les étapes et les objectifs de la séance. Ces récits sont détaillés et contiennent les actions de l'enseignant et parfois celles des élèves (voir annexe 1). Sans vouloir faire une analyse discursive au sens connu en sciences du langage, nous avons réalisé quelques statistiques qui nous renseignent sur la nature des écrits dans la partie description de la pratique. Cette partie est en effet riche en organisateurs textuels qui permettent de relater les actions des enseignants observés et des élèves : ensuite (47 occurrences), par la suite (17 occurrences), après (67 occurrences), avant (16 occurrences), commence/commencé (54 occurrences), termine/terminé (24 occurrences). Les actions sont données dans l'ordre chronologique ce qui permet de faire ressortir les étapes de la séance analysée. Les stagiaires arrivent à identifier les différentes étapes didactiques des séances même si la terminologie utilisée n'est pas la même chez tous les étudiants. Ainsi quand ils décrivent le déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit, ils citent les phases de pré-lecture (formulation d'hypothèses ou travail sur le paratexte), de lecture (analyse : compréhension globale et détaillée) et de post-lecture (synthèse-évaluation) et dans les séances dites « de point de langue » (grammaire, vocabulaire, conjugaison), les stagiaires citent aussi les étapes d'observation, d'analyse, d'entraînement et réinvestissement/réemploi. Nous avons également noté la présence de passages argumentatifs qui contiennent des justifications de certaines actions de l'enseignant observé ou des élèves. C'est le cas dans les exemples suivants :

-Par manque de temps et suite à la demande de notre tutrice, je n'ai pas pu approfondir sur ce point comme je le voulais, toutefois, cela ne semblait pas poser de problèmes aux élèves puisqu'ils participaient.

-Le troisième exercice, consistait à écrire correctement le participe passé, puis de remplacer la princesse « féminin » par le prince « masculin », j'ai eu quelques difficultés à corriger cet exercice puisque les élèves ont commencé à décrocher.

Dans d'autres passages, les étudiants essaient d'expliquer le but d'actions réalisées par l'enseignant formateur ou le stagiaire :

-La stagiaire se redresse ensuite et se met au milieu de l'estrade afin de gérer les bavardages, tout en essayant d'attirer leur attention.

-Elle a ensuite introduit la séance, écrit la date et l'objet de la séance sur le tableau pour mettre les apprenantes en contexte et éveiller leur intérêt.

-L'enseignante stagiaire a affiché plusieurs images en relation avec le thème qui était la mer pour enrichir le vocabulaire des élèves.

Nous aimerions attirer l'attention sur la nature des observations relevées dans ces passages : elles sont d'ordre didactique c'est-à-dire en lien avec la compétence enseignée ce qui transparait de l'identification des différentes étapes didactiques dans l'enseignement des compétences pris en charge dans les séances analysées. Mais elles sont

aussi pédagogiques car elles permettent de voir les interactions et les actions de l'enseignant dans la gestion de sa classe :

-Un élève est arrivé en retard de 10 minutes, il a été accepté en cours après avoir demandé des excuses auprès du professeur.

-elle favorise les échanges dans la classe entre l'enseignante et les élèves, elle ne veut pas d'une classe silencieuse.

Dans le corpus description, nous avons noté 257 occurrences du mot « élève » qui est cité en tant que destinataire de l'action de l'enseignant comme, par exemple, dans l'extrait « elle a demandé aux élèves d'ouvrir leurs livres à la page 87 », ou en tant qu'acteur dans situations où il agit ou réagit suite à des sollicitations de l'enseignant :

-Les élèves ont trouvé des exemples tels que (biologie, porte-manteau, porte-clés, conséquence (réponse fausse)).

-Les élèves ont répondu : mots de la même famille.

Ce que nous constatons après l'analyse de cette partie des rapports de stages, c'est qu'outre le récit chronologique des actions de l'enseignant et des élèves, ces parties supposées être narratives ne manquent pas de passages argumentatifs où les stagiaires s'impliquent en donnant des explications, des justifications ou en expliquant la finalité de leurs actions. Nous nous attendons néanmoins à ce que ce côté argumentatif soit plus prégnant dans la deuxième partie dédiée aux commentaires sur la pratique.

3.2 Dans la partie « Commentaires »

Ici aussi l'écrit reste un récit de vie essentiellement narratif mais il contient plusieurs passages argumentatifs appréciatifs qui mettent en relief l'avis de nos témoins sur des pratiques qu'ils jugent pertinentes ou non pertinentes, en se référant à des connaissances didactiques et pédagogiques acquises à travers leurs expériences personnelles en tant qu'apprenants ou à travers leur formation initiale à l'ENSB. Nous avons remarqué deux façons de présenter les commentaires : une structurée sous forme de titres qui annoncent des commentaires sur plusieurs éléments de la séance à savoir le projet, de la séquence, les objectifs de la séance, les supports et les différentes activités de l'enseignant durant la séance (voir annexe 2) ; et une deuxième manière sous forme d'un texte qui présente des appréciations globales comme le montrent les exemples suivants :

- *Pour un stagiaire, je pense que mon collègue a clairement assuré. Il a su mener une bonne démarche, gérer son temps, gérer sa classe, motiver les apprenantes et les faire agir. Il a pu aussi vaincre le stress inévitable de l'enseignant débutant et obtenir l'attention et le respect des apprenantes. La séance s'est très bien déroulée. La maîtresse d'application, ainsi que moi, étions très contentes et l'avons félicité.*
- *Je trouve que ma camarade a très bien géré sa première séance. Cependant je trouve qu'une séance de l'oral se fait autrement (avec un peu plus de moyen) car la méthode utilisée est dépassée. Pour qu'une séance de l'oral soit complètement réussie. Il nous faudra un audio ou une vidéo complète de (3 à 5 minutes). Mais par faute de moyen (au moment du stage bloqué) ma camarade n'a pas pu réaliser convenablement une séance de compréhension de l'oral complète.*

Quant au contenu, nous avons noté des appréciations sur la conformité des activités par rapport au projet et à la séquence et sur le respect des étapes de l'enseignement des activités observées.

- *En grosso modo, la stagiaire a réussi la présentation de sa leçon ; dans la mesure où elle a atteint les principaux objectifs et elle a respecté les étapes de déroulement de la leçon.*
- *Nous remarquons que la stagiaire a respecté les étapes de la réalisation de son objectif de la séance en une heure (1h).*
- *Les étapes d'une séance de CO ne sont pas respectées (pré-écoute/écoute/poste-écoute), elle a commencé directement par l'écoute et sauté l'étape de pré-écoute qui est très importante pour la totalité de la séance*

Les stagiaires évaluent en effet la pertinence des activités observées en fonction de leurs connaissances didactiques et nous pouvons voir l'apparition d'éléments étudiés dans les modules de didactique à l'ENSB dans les extraits suivants :

- *La stagiaire a suivi **une démarche inductive**, Lors de l'extraction de la règle, les élèves ont déduit les étapes de transformation, ces dernières ont été reformulées par la maîtresse en une règle simple et directe avec des exemples »*
- *Cependant, l'enseignante a demandé à ses élèves de remplir le tableau de schéma de communication, avant l'écoute, c'est-à-dire lors de la pré-écoute et à partir du générique seulement. **En se référant à nos cours de didactique de la discipline, ce genre de questions doit être posé après la première écoute et non pas avant, sinon comment les élèves pourraient savoir dans quel but, pourquoi cette émission a été faite par exemple ?***

Ils comparent les connaissances qu'ils ont acquises dans leur formation initiale à la pratique qu'ils voient en classe et ils arrivent à se forger leur propre opinion sur la question ce qui signifie qu'il y a une réelle réflexion sur la pratique.

- *Nous avons travaillé sur les figures de style et le discours rapporté en une seule heure suite à la demande de la maîtresse d'application. Mais nous avons trouvé que c'était très chargé et que les élèves faisaient de moins en moins d'effort surtout pour les activités du discours rapporté. Il aurait été préférable de faire deux séances séparées, une pour la métaphore et la comparaison, et une autre pour le discours rapporté.*
- *En outre, notre tutrice tutoie les élèves, alors que, en cours de didactique nous avons vu qu'il faut vouvoyer les élèves pour imposer une certaine distance et un certain respect.*

Dans ces extraits, les témoins arrivent à prendre du recul par rapport aux instructions de leur tutrice ou maîtresse d'application. Ils proposent aussi des alternatives pour certaines situations jugées inadéquates. Ces propositions transparaissent à travers l'emploi de verbes conjugués au conditionnel (56 occurrences) suivis de propositions d'une amélioration d'une action qui ne les a pas convaincus. En voici quelques exemples :

- *L'enseignante a donné la règle aux élèves, **elle aurait dû les aider à déduire** la règle.*
- ***Elle aurait dû travailler une catastrophe naturelle déjà vue** en classe et laisser la nouvelle catastrophe pour la séance de la production écrite, car le but dans cette séance est que l'élève apprenne à écrire et non pas connaître des nouvelles catastrophes/*
- ***Il aurait mieux valu travailler avec un texte authentique** pour développer la référence culturelle et interculturelle.*

Les récits des étudiants dans cette partie sont plus étoffés en termes de passages appréciatifs dans lesquels ils évaluent la pratique et la comparent aux connaissances acquises à l'ENSB ou à leurs représentations sur la pratique observée. Ils semblent focaliser leur attention sur des éléments précis constituant les séances. Ils donnent leur point de vue sur la pertinence des activités proposées par l'enseignant, les supports utilisés, les objectifs annoncés, la conformité des étapes d'une séance au déroulement étudié dans leur formation initiale.

4. Discussion

Ce que nous pouvons déduire des résultats de cette recherche, c'est que les écrits des stagiaires montrent une conscience ou une prise de conscience sur les pratiques d'enseignement observées/réalisées. Ces étudiants arrivent à identifier les étapes des différentes séances avec une terminologie correcte qui correspond aux types de séances en question. Ils sont également capables d'identifier les démarches d'enseignement qu'ils observent (induction-déduction/ observation-analyse-évaluation), et de relier ces démarches à des méthodologies d'enseignement. Ce sont des éléments qui font partie de leur programme à l'ENSB mais aussi des éléments qu'ils ont vus durant leur stage. Les écrits ont montré la présence de moments de confrontation entre la formation reçue à l'ENSB et la pratique sur le terrain ce qui sous-entend une articulation entre théorie et pratique. Par ailleurs, la proposition d'alternatives à des pratiques jugées incorrectes ou inadéquates prouve l'existence d'une réflexion sur les actions observées. Ce recul laisse supposer le développement d'une certaine autonomie de ces étudiants qui, malgré leur manque d'expérience, s'autorisent des réflexions sur leurs pratiques et celles des autres (leurs camarades ou leur enseignant formateur) en prouvant ainsi qu'ils peuvent s'éloigner d'un mimétisme qui pouvait être plus sécurisant pour des enseignants novices. L'aspect pédagogique du métier d'enseignant est très présent dans les écrits des stagiaires, peut-être parce que c'est un élément nouveau pour eux. Le côté didactique étant largement pris en charge en formation initiale, les étudiants restent sur leur soif en ce qui concerne l'aspect pédagogique. Cela s'est manifesté à travers la grande importance donnée aux relations enseignant-apprenant dans les récits. Nous pensons que la rédaction de ces récits avec les deux parties description et commentaires, et qui oblige les étudiants à ne pas rester au niveau de la narration sans prise de position, peut constituer un moment de développement d'une compétence professionnelle. L'analyse des écrits des stagiaires montre qu'il y'a des moments de réflexion sur les actions de l'enseignant; et en dépit de leur pertinence ou pas, ces moments sont un indice d'une analyse des pratiques. Le fait que la rédaction se fasse collectivement -chose que nous ne pouvons affirmer- peut être une occasion de créer des conflits sociocognitifs qui permettraient de réaliser de nouveaux apprentissages pour ces stagiaires. Mais même s'il y a une répartition du travail de rédaction entre les membres du groupe, le bénéfice d'une écriture sur la pratique reste intact. Cette écriture qu'elle soit individuelle ou collective, est un récit de vie qui est considéré comme une démarche biographique ou autobiographique « qui permet de raconter une expérience en lien avec une pratique professionnelle » et c'est de ce fait « un récit réflexif qu'il est possible d'apparenter aux acceptions foucauldienne et ricoeurienne du récit » (Belgheddouche, 2021) c'est-à-dire que ce récit contribue à la construction de l'identité d'un individu, et dans notre cas, à la construction de son identité professionnelle. Cette dernière « prend appui sur le « socle » de l'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelles : pour trouver un équilibre, l'individu se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles » (Perez, 2006). Ces écrits nous semblent être un des moyens de « fixation » des acquis de ces futurs enseignants et de confrontation de leurs représentations avec la réalité du métier dans toute sa complexité. Les moments de rédaction, de lecture et de relecture de ces textes, constitueront certainement une étape importante dans la construction de leur identité professionnelle. Que ces pratiques soient adoptés ou pas dans leurs classes, elles auront contribué à la construction d'une compétence professionnelle de même que feraient des hypothèses non

confirmées dans tout processus de compréhension : les hypothèses confirmées comme celles infirmées contribuant à la construction du sens.

Conclusion

Cette recherche a permis de montrer que les écrits des stagiaires leur donnaient l'occasion de s'arrêter sur l'expérience vécue durant le stage, d'y réfléchir et de la contester ou la valider. Ce recul est l'un des éléments qui font du stagiaire un praticien réflexif (Altet, 2012) dans la mesure où il analyse sa pratique et celle des autres. Nous avons en effet pu répondre à nos questions de départ puisque nous avons souligné la présence de passages où nos témoins montrent une conscience de leur propre pratique et de celle des autres à travers des récits argumentés et des discours prescriptifs où ils proposent une pratique améliorée. Ces étudiants arrivent à se situer par rapport à une pratique observée ou réalisée, à faire des comparaisons (entre théorie et pratique ou entre les différentes pratiques) et à donner des propositions d'amélioration. Des indices d'une professionnalisation apparaissent également dans le jargon didactique et pédagogique qu'utilisent les étudiants dans leur analyse avec plus ou moins d'assurance. Ils arrivent en effet à faire des récits de vie qui prennent en charge l'aspect pédagogique et didactique du déroulement des séances ce qui sous-entend une conscience de ces aspects. Ces résultats confirment notre hypothèse qui stipule que l'écriture sur la pratique permet de développer les compétences professionnelles de nos futurs enseignants. L'écriture sur la pratique, plus que le stage lui-même, favorise cette prise de conscience par rapport au métier d'enseignant, et l'intérêt de l'écriture vient, nous semble-t-il, moins des réponses que pensent donner ces étudiants sur les problématiques rencontrées durant le stage, que des questions posées et des discussions qui naissent au sein des groupes d'étudiants pendant le processus de rédaction. C'est pourquoi nous regrettons de ne pas avoir pu accompagner ce processus d'écriture, qui peut être très instructif pour notre recherche notamment si la rédaction se fait collectivement et suscite des discussions et des négociations qui donnent lieu à ces versions définitives que nous avons entre les mains. Même si nous avons pu répondre à nos questionnements concernant le potentiel acquisitionnel des rapports de stage, il nous faudra penser à exploiter ce potentiel en réfléchissant, peut-être, à une manière de prendre en charge les moments de rédaction de ces rapports dans le but d'optimiser le rôle de ces écrits dans la professionnalisation des étudiants.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2000). L'analyse des pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*. 30,(p. 25-41).
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation* [En ligne], 8 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2010, consulté le 13 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4458> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4458>
- Altet, M. (2012), Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p.41-57).(4ème édition revue et actualisée). De Boeck Supérieur.

- Belgheddouche, A. (2021). Discours sur la pratique: un lieu de développement des compétences professionnelles en formation initiale. *SOCLES*, 10(2), 32-61. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/166487>
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.). (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. éditions l'Harmatan.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, n°27 (1), (p. 65-84). URL :<https://doi.org/10.7202/000306ar>.
- Bourdoncle R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105,(p. 83-114).
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & Formation*, N°35. Formes et dispositifs de la professionnalisation.(p. 117-132).doi: <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord). (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. éditions l'Harmatan.
- Bucheton, D.(dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Cifali, M. (2012). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L., Paquay, M., Altet, E. Charlier et Ph., Perrenoud, (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p.145-161).De Boeck..
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS). (2018). https://www.mesrs.dz/fr_FR/accueil/-/journal_content/56/21525/52816, consulté le 15/06/2021)
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dirs.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p.41-57).(4ème édition revue et actualisée).De Boeck Supérieur.
- Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11, 107-123. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0107>
- Perrenoud, Ph. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Dans A., BENTOLILA (dir.). *Savoirs et savoir-faire*. (pp.73-88).Nathan.URL :https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud, (dirs.). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ?, quelles compétences ?* (p. 209-237).).(4ème édition revue et actualisée).De Boeck Supérieur.
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel, une orientation pour la formation*. OCTARES.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, Arcueil: Éducation permanente, (p.57 -69). < hal-00172696 >.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*[En ligne], 28(1)| 2012, mis en ligne le 20 avril 2012. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/580>

Annexes

Annexe 1

Exemple d'un récit détaillé du déroulement d'une séance de vocabulaire

Lundi 17 avril, de 11 :45 à 11 :30, j'ai présenté une séance de vocabulaire intitulée : le champ lexical de l'écocitoyenneté et les mots composés, elle est inscrite dans la dernière séquence du troisième projet.

Avant de commencer le cours, j'ai écrit sur le tableau la synthèse de la séance précédente (compréhension de l'oral). Quelques minutes après, j'ai entamé le cours en mentionnant qu'il s'agit d'une séance de vocabulaire. Par ailleurs, j'ai demandé aux élèves de prendre leurs dictionnaires pour chercher la définition du mot écologie, afin de faire un rappel des séances précédentes et d'entamer le cours à la fois. Ensuite, tout en expliquant j'ai fait passer un élève au tableau pour écrire la signification du mot. Je leur ai par la suite demandé d'ouvrir le livre sur la page 128, et de lire silencieusement le texte. Après trois lectures magistrales, j'ai entrepris les questions :

-Qu'est-ce qu'un champ lexical ? Les élèves ont répondu : mots de la même famille. J'ai expliqué donc la différence entre les mots de la même famille et le champ lexical. Puis, ils m'ont donné des exemples (le champ lexical de la faune, de l'école, de l'hôpital ...).

Pour confirmer qu'ils ont compris, j'ai posé la question : Quel est le champ lexical dominant dans le texte ? Les apprenants m'ont rassuré en répondant : l'environnement/ l'écologie. Puis je leur ai demandé de relever les mots qui renvoient à ce champ lexical et de les transcrire sur le tableau. La maîtresse d'application m'avait demandé d'écrire le titre de la leçon et tracer un schéma :

Champ lexical

Groupe de mots

Même idée

En outre, j'ai expliqué les mots composés en prenant l'exemple de « écocitoyenneté », « pomme de terre », « un arc-en-ciel », « bleu turquoise ». Les élèves ont trouvé des exemples tels que (biologie, porte-manteau, porte-clés, conséquence (réponse fausse)). Puis, j'ai expliqué les types de mots composés et j'ai tracé un schéma explicatif. Au moment où ils écrivaient sur leur cahiers, j'ai écrit les deux premières activités de manuels la page 129 et le titre de la leçon: le champ lexical de l'écocitoyenneté et les mots composés.

Vers la fin, les élèves sont passés à tour de rôle pour écrire les réponses, mais le temps n'a pas suffi pour terminer les deux activités.

Annexe2

Exemple de commentaires sur le déroulement d'une séance de compréhension de l'oral (CO)

Analyse et commentaires

Le projet : le projet n'est pas rédigé sous forme de tâche sociale à réaliser par les élèves, « Vive l'école » ce sont des tâches langagières qui ne sont pas contextualisées. On remarque l'absence de l'acteur social qui doit réaliser la tâche, il manque le verbe d'action : l'élève ne sait pas qu'est-ce qu'il va faire dans ce projet, il manque un destinataire qui profitera de la tâche concrète à réaliser et de produit de ce projet.

La séquence : l'intitulé de la séquence « J'aime l'école » est en lien avec le thème du projet, l'élève est mentionné (présence du pronom personnel Je) mais ce n'est pas une réalisation partielle du projet, elle s'arrête au niveau d'expression des sentiments.

Le support : le choix d'un support vidéo pour une séance de CO est judicieux, le document choisi est en relation avec le thème de la séance, il est facile à comprendre, d'une durée acceptable (1.30min), et convient au niveau des élèves de 3AP, la thématique traitée dans le document correspond au programme.

Les objectifs : ils sont formulés en termes de capacités, les verbes expriment des actions observables et évaluables (émettre et répondre). Le nombre des objectifs est suffisant.

Les activités : les étapes d'une séance de CO ne sont pas respectées (pré-écoute/écoute/post-écoute), elle a commencé directement par l'écoute et a sauté l'étape de pré-écoute qui est très importante pour la totalité de la séance, elle aurait dû faire une écoute de la vidéo sans le son pour préparer les élèves au niveau cognitif en préparant leur compréhension et leur permettre de formuler des hypothèses sur le thème traité.

Le déroulement de la séance ne convient pas à la démarche citée dans la fiche pédagogique, le nombre des questions et des activités est insuffisant pour assurer la compréhension des élèves.

L'enseignante n'a pas laissé une trace écrite, une fiche ou un tableau récapitulatif des informations figurant dans la vidéo pour fixer les acquis, elle a fait juste un exercice de « vrai » ou « faux ».

Elle a fait un rappel de notions étudiées dans cette séance et cela permet de fixer les acquis par la reformulation des phrases selon les intérêts des élèves. Elle n'a pas expliqué ou mentionné l'intitulé du projet ou de la séquence.