

## **Discours sur la pratique: un lieu de développement des compétences professionnelles en formation initiale**

Assia Belgheddouche<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>ENS de Bouzaréah, Laboratoire LISODIP/ assiabel2000@yahoo.fr

Date de soumission 5-2-2021 date d'acceptation 1-3-2021 date de publication 23-10-2021

### **RESUME**

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche réalisée à l'ENS de Bouzaréah avec des étudiants futurs enseignants de français au cycle primaire. Notre objectif est de montrer l'impact des périodes de stage sur le développement d'une compétence professionnelle, et pour illustrer ce développement, nous avons choisi comme pratique l'enseignement de l'écrit réception. Nous nous intéressons plus particulièrement au rôle du récit de vie, comme discours sur la pratique, dans la professionnalisation de ces étudiants. Nous avons recueilli les représentations de ces étudiants sur l'enseignement de la compréhension de l'écrit avant le stage, et nous leur avons demandé de faire des récits de vie sur cette même pratique après le contact avec le terrain. L'enquête a montré l'apparition d'actions qui n'étaient pas présentes avant le stage (explication, vérification, évaluation) ce qui pourrait témoigner d'une évolution dans la compétence professionnelle de ces apprenants ou du moins d'une prise de conscience de certaines actions liées à celle-ci.

---

\* - Auteur correspondant.

L'activation de certains schèmes dans le discours après le stage témoigne au moins d'une prise de conscience et d'une réflexivité essentielles pour le développement d'une compétence professionnelle et fait ainsi du récit de vie un moyen à envisager dans l'enseignement universitaire.

**Mots –clés : discours, pratiques, formation initiale, écrit, stage.**

## **Discourse on practice: a place for the development of professional skills in initial training.**

### **Abstract:**

In this article, we present the results of a research carried out at the ENS de Bouzaréah with students who are future teachers of French in the primary cycle. Our goal is to show the impact of internship periods on the development of professional competence, and to illustrate this development, we have chosen the teaching of reception writing as a practice. We are particularly interested in the role of the life story, as a discourse on practice, in the professionalization of these students. We collected the representations of these students on the teaching of reading comprehension before the internship, and we asked them to write life stories on this same practice after contact with the field. The survey showed the appearance of actions that were not present before the internship (explanation, verification, evaluation) which could testify to an evolution in the professional competence of these learners or at least of a decision making awareness of certain actions related to it. The activation of certain patterns in the discourse after the internship at least testifies to an awareness and a reflexivity essential for the development of a professional competence and thus makes the life story a means to be considered in university teaching.

**Keywords: discourse, practice, initial training, writing, internship.**

## **Introduction**

En Algérie, la formation des enseignants des trois cycles (primaire<sup>2</sup>, moyen et secondaire) se fait essentiellement dans les Écoles Normales Supérieures (ENS) et ce dans les différentes spécialités. Cela n'a pas toujours été le cas, du moins pour les enseignants du primaire et du moyen. Benghabrit Ramoun et Rabahi Snouci (2014) parlent d'une « élévation du niveau de formation par l'universitarisation destinée aux enseignants du primaire et du moyen, formés jusqu'en 2003 dans les instituts de technologie de l'éducation (ITE) ». La formation de ces enseignants dans les ENS est supposée obéir à « une logique de professionnalisation » (ibid.) qui n'est pas toujours prise en considération dans les autres établissements universitaires généralement portés sur des formations théoriques.

Nous nous intéresserons dans le présent travail à la formation destinée aux futurs professeurs de français du cycle primaire à l'École Normale Supérieure des lettres et Sciences humaines de Bouzaréah à Alger (ENSB). Les étudiants formés dans cette école ont un contrat avec le Ministère de l'Education Nationale

---

<sup>2</sup> Désormais nous désignerons:

Les futurs professeurs d'enseignement primaire par les étudiants PEP ;

Les futurs professeurs d'enseignement moyen par les étudiants PEM ;

Les futurs professeurs d'enseignement secondaire par les étudiants PES.

(MEN) qui leur assure un poste de travail dans le cycle qui convient à leur formation initiale. D'où l'implication du MEN dans l'accueil des étudiants de fin de cycle pour leur stage dans les établissements scolaires. Tous les étudiants en fin de cursus sont en effet tenus d'effectuer un stage à raison d'une journée par semaine durant toute l'année universitaire, en plus de deux stages bloqués de deux semaines chacun.

L'objectif de cette recherche est de connaître l'impact de ces périodes de stage sur les représentations de ces étudiants et sur le développement d'une compétence professionnelle. Nous tenterons de chercher dans leur discours sur leur nouvelle pratique, les emprunts d'une éventuelle évolution dans les représentations qui pourraient être à l'origine du développement d'une compétence professionnelle. Nous avons choisi de limiter notre étude à une seule compétence, en l'occurrence « la compréhension de l'écrit », pour avoir la possibilité de mesurer l'évolution des représentations des étudiants sur un seul objet.

## **1- Cadre conceptuel**

### **1.1. Formation pratique et stage**

La formation pratique peut être définie comme étant « l'ensemble des activités éducatives dans lesquelles l'étudiant-maître, en milieu scolaire, observe des actes professionnels posés par un maître en exercice et s'y exerce sous supervision et, en milieu universitaire, habituellement par simulation,

s'exerce à de tels actes sous supervision. » (Caisse, 1984). L'aspect pratique de la formation des enseignants est donc assuré durant le stage effectué dans des établissements scolaires, mais aussi par les activités de simulation réalisées en formation initiale. L'on oppose souvent formation pratique et formation universitaire alors que cette dernière n'est pas exclusivement théorique : les formations académiques, notamment dans les ENS, ne proposent pas uniquement des savoirs théoriques liés à la discipline enseignée, mais elles prennent également en charge une partie de la formation pratique liée à la profession enseignante.

Le stage reste néanmoins le véritable baptême du feu pour les futurs enseignants de par le fait qu'il soit leur premier contact direct avec le milieu professionnel, et de par les occasions qu'il leur offre pour confronter leur formation académique (théorique et pratique) à sa mise en œuvre sur le terrain. C'est le lieu où les étudiants sont amenés à observer des pratiques enseignantes et à s'entraîner à prendre en charge des situations d'enseignement. C'est un moment charnière qui marque l'entrée de ces étudiants dans le monde professionnel et qui favorise l'émergence de ce que les socioconstructivistes appellent des *conflits sociocognitifs* nécessaires à tout apprentissage. Coainiz (2001 : 35) affirme que « l'apprentissage ne peut jamais se faire gratuitement, il doit être justifié (...) essentiellement par ce qu'il est convenu d'appeler conflit socio-cognitif ». Ce dernier est une situation qui va à

l'encontre du schème initial que possède un individu et qui va, de ce fait, créer une situation de déséquilibre. L'individu essaiera de retrouver un autre état d'équilibre qui correspond au premier mais qui lui est supérieur en raison de l'intégration de nouvelles données.

Le développement des compétences professionnelles ne peut faire exception: il est aussi conditionné par la présence de ces conflits notamment durant les stages qui sont le lieu de confrontation des représentations des étudiants à une pratique professionnelle nouvelle. Le stage « met (...) en contraste les logiques de formation des partenaires, celles de l'établissement de formation et du milieu de pratique ». (Gervais, 1999 : 275). La formation à l'ENSB prend en charge un aspect théorique et un aspect pratique à travers des modules qui préparent les étudiants à leur métier d'enseignants. Ce sont des modules qui forment les apprenants à la théorie, mais qui proposent également des activités pratiques (simulation de cours, préparation de fiches pédagogiques, simulations de situations de conflits, etc.). Le milieu pratique, représenté par la classe dans notre cas, permet aux étudiants de placer leurs perceptions face à celles d'enseignants plus expérimentés, mais aussi face à des situations problèmes qui pourraient mettre à l'épreuve les connaissances théoriques et pratiques acquises dans leur établissement de formation.

En effet, il ne s'agit pas d'acquérir une pratique toute faite et préalablement construite puisque cette dernière ne se crée qu'au moment de sa réalisation. L'étudiant va construire sa propre pratique grâce à l'étayage fourni par les enseignants formateurs et grâce aux apprentissages réalisés à travers sa confrontation à des situations-problèmes. La pratique ne peut être que multiple car en perpétuelle construction, et le stage va permettre d'acquérir ce que Perrenoud appelle un habitus, ou « une grammaire génératrice de pratiques » qui « permet l'improvisation réglée, dans l'illusion de la spontanéité » (Perrenoud, 1995). Il s'agit donc de développer chez les étudiants la capacité de faire face à des situations qui ne peuvent être qu'inédites compte tenu de la complexité des situations d'enseignement. En d'autres termes, l'étudiant devra être capable de mettre en œuvre sa formation académique dans des situations d'enseignement en articulant ses connaissances théoriques et pratiques. Durant la période de stage, s'affrontent connaissances théoriques et pratiques des étudiants et nous pensons que le discours sur cette pratique peut faire émerger les évolutions que cet affrontement peut engendrer.

## **1.2. Discours sur la pratique et développement d'une compétence professionnelle**

Parmi les dispositifs de formation qui « favorisent la prise de conscience et la transformation de l'habitus », Perrenoud (2012 : 226) cite l'écriture clinique et l'histoire de vie. Il précise, en effet, que « écrire sur sa pratique : [est] une autre façon de se



parler à soi-même ou de s'adresser à d'autres », et que l'écriture « 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 » (ibid., 230). En formation initiale, cette mise à distance permet à l'étudiant une prise de conscience de sa nouvelle pratique, une réflexion sur son action, et par là, le maintien d'un regard réflexif sur ses actions. Cette réflexivité est considérée comme étant l'une «des caractéristiques centrales d'un enseignant professionnel » (Paquay, 2012 : 13), un enseignant qui pense sa démarche, qui l'évalue et l'adapte aux différentes situations d'enseignement. Ces dernières sont toutes inédites et ne peuvent, de ce fait, obéir à des « formules magiques » à appliquer.

Le récit de vie, comme démarche biographique qui permet de raconter une expérience en lien avec une pratique professionnelle, est un écrit réflexif qu'il est possible d'apparenter aux acceptions foucauldienne et ricoeurienne du récit. Foucault (1994) et Ricœur (1988) s'accordent sur le rôle du récit dans la construction de l'identité d'un sujet : « récit de soi » pour l'un, et « identité narrative » pour l'autre, les deux pointent du doigt l'aspect réflexif de ces récits qui n'est plus à remettre en question.

Le récit de vie est cependant souvent perçu comme un récit oral car l'écriture est « assez mal perçue par nombre d'analystes

(...) qui préfèrent de loin contrôler les cadres de l'énonciation que de travailler sur une expérience déjà mise en forme par un travail d'écriture » (Lahire, 2008 : 167). Certains chercheurs voient le récit écrit comme un corpus achevé, abouti sur lequel ils ne peuvent rebondir et ils « redoutent [son] caractère plus «artificiel», «construit», «élaboré» » (ibid.). Or, ce qu'il nous semble intéressant dans le récit de vie écrit, c'est justement ce caractère « construit », car derrière cette structuration il y a nécessairement une réflexion. Pour Wittorski (2012), « les leviers qui sont particulièrement mobilisés pour accompagner ou susciter la professionnalisation des individus dans les formations supérieures relèvent d'une part, de l'alternance (...) [et] d'autre part, d'une analyse orale ou écrite des pratiques professionnelles ». Cette analyse se réaliserait, selon lui, grâce à des « groupes d'analyse de pratiques » et/ ou à des « travaux d'écriture sur la pratique».

Le récit écrit d'une expérience est un travail d'écriture qui va au-delà de la simple reproduction objective de son déroulement : la personne qui raconte son vécu, le fait à travers sa perception, ses représentations et lui donne un sens en « l'organisant dans une structure narrative propre » (Chanfrault-Duchet, 1987 : 13). Le récit de vie professionnel est un discours structuré et structurant de la pratique dans la mesure où l'étudiant représente sa pratique, la reconstruit, donc en prend conscience, y réfléchit, ce qui contribue, à notre avis, à la construction d'une compétence professionnelle. Cifali (2012 : 157) regrette que l'on

« n'évoque que rarement » le rôle du récit dans la construction d'une identité professionnelle. L'étudiant qui rapporte une expérience d'enseignement est amené à justifier les choix faits dans l'action et il raconte son vécu en réfléchissant à la structure qu'il doit lui donner. Il s'arrête donc devant son action, il y repense, en mesure la portée et la juge. Nous pensons que ces moments peuvent être des moments potentiels de développement d'une compétence professionnelle. Ce sont les traces de ces moments de structuration de la pratique et de son développement que nous tenterons de retrouver dans les récits des étudiants stagiaires enquêtés dans notre recherche.

## **2- Enquête**

### **2. 1. Profil des enquêtés**

Nous avons réalisé notre enquête avec trente étudiants PEP : ce sont de futurs enseignants de français au primaire, inscrits en troisième et dernière année de licence de français à l'ENSB. Ils sont par conséquent concernés par deux stages bloqués (15 jours au mois de janvier et 15 jours au mois d'avril) ainsi que par un stage hebdomadaire. Nous avons choisi ce public car sa formation prévoit une part plus importante à l'aspect pratique que celle des PEM et des PES. Malgré les cinq ans d'études pour les PES et les quatre ans pour les PEM, leur formation reste moins ancrée dans le terrain que celle des PEP. Ces derniers ont,

en plus des modules didactiques communs avec les étudiants PEM et PES (didactique de la spécialité, études des programmes, didactique générale), quatre modules qui renforcent le côté professionnalisant de leur formation : il s'agit des modules « Analyse des Pratiques Professionnelles » (APP), « Outils et Gestion de la Classe (OGC) » et « Pratiques et Techniques d'Écrit et de l'Oral<sup>3</sup> (PTEO) » et « Littérature de jeunesse ». Nous avons jugé qu'il serait plus intéressant de travailler avec un groupe qui a déjà eu une initiation à l'analyse des pratiques professionnelles et qui a une formation initiale proche de ces pratiques puisque cette capacité d'analyse des stagiaires et le regard réflexif qu'ils pourraient avoir sur leur pratique occupent une place centrale dans notre travail de recherche.

## **2. 2. Conditions de réalisation de l'enquête**

L'enquête a été réalisée en deux temps : en début d'année avant que les étudiants ne commencent leur stage, et après les stages dans les établissements scolaires. Nous avons fait passer un questionnaire<sup>4</sup> dont l'objectif est de recueillir les représentations des étudiants sur l'écrit et sur la démarche envisagée pour l'enseignement de l'écrit (production et réception) et ce avant que les étudiants n'aient un contact avec le terrain. Après le

---

<sup>3</sup> Ce module concerne les situations d'écrit et d'oral professionnelles.

<sup>4</sup>-Nous avons utilisé une version modifiée d'un questionnaire utilisé dans une autre recherche (Belgheddouche, 2009, 2015). Dans ce travail, nous ne présenterons que la partie du questionnaire qui concerne la compréhension de l'écrit et laisserons la partie qui concerne la production écrite à une prochaine publication.

stage, nous avons demandé aux étudiants de faire, par écrit, le récit détaillé du déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit et/ou de production écrite tout en essayant d'expliquer leur démarche. L'objectif de ce récit est d'avoir un aperçu sur le déroulement de la pratique de ces stagiaires sur le terrain, de connaître les écarts et/ou les similitudes entre cette pratique et les représentations recueillies avant le stage, et aussi de voir s'ils arrivent à prendre du recul par rapport à cette pratique en expliquant et justifiant leur démarche. Nous ne présenterons dans cet article que les résultats qui concernent l'écrit réception (compréhension de l'écrit) car la majorité des étudiants stagiaires n'ont pas eu l'occasion de présenter une séance de production écrite.

## **2.3. Résultats**

### **2.3.1. Résultats de la première partie de l'enquête**

La première partie de notre investigation, c'est-à-dire celle réalisée avant que nos étudiants ne commencent leur stage sur le terrain, nous a permis de recueillir leurs représentations sur la compréhension de l'écrit (CE) et de relever la démarche qu'ils préconisent dans l'enseignement de cette activité.

Pour recueillir les représentations sur la CE, nous avons opté pour un outil d'analyse que nous avons l'habitude d'utiliser (Belgheddouche, 2009, 2015) pour ce genre d'investigation, et qui nous semble assez fiable. Il s'agit du modèle multifocal de Billiez et Millet (2001) qui repose sur une analyse thématique et

itématique des réponses des étudiants. Nous avons en effet relevé les récurrences lexicales dans ces réponses pour ensuite compléter le travail par une analyse thématique à travers le traitement des unités lexicales en contexte. Ceci nous a conduit à dégager des thèmes qui semblent construire la perception de la compréhension de l'écrit chez les étudiants interrogés.

La compréhension de l'écrit est en premier lieu perçue<sup>5</sup> comme une capacité à comprendre un texte écrit. Ce thème se scinde en sous thèmes qui renvoient à la compréhension globale du thème d'un texte, à une compréhension des mots du texte ou à une compréhension détaillée (compréhension des implicites, compréhension fine d'un document). En deuxième position, vient l'image d'une lecture déchiffrage et d'une oralisation d'un texte (lecture à haute voix) : le lecteur est perçu comme une personne qui arrive à lire un texte à haute voix (qui a une bonne diction en lisant, qui sait déchiffrer les mots du texte). La compréhension de l'écrit comme activité scolaire transparait des réponses qui renvoient à la capacité des élèves à répondre aux questions posées par l'enseignant, à leur capacité de distinguer les idées principales des idées secondaires et à leur capacité à résumer le contenu du texte. Le dernier élément, pas très représenté dans les réponses, est la lecture comme activité extrascolaire et comme moyen ou preuve d'instruction.

---

<sup>5</sup> Les résultats de cette partie de l'enquête sont très proches des résultats d'une recherche faite antérieurement sur les représentations des étudiants PEP sur la lecture (l'auteur, 2015)

À la question où il leur était demandé de mentionner les interventions prévues pour un enseignement efficace de la compréhension de l'écrit, les étudiants ont cité les actions regroupées dans la liste suivante:

1. *multiplier les séances de CE et multiplier les supports et varier les thèmes proposés;*
2. *encourager les élèves à lire à l'extérieur de l'école (notamment des contes);*
3. *motiver les élèves et leur faire aimer la lecture ;*
4. *faire formuler des hypothèses de sens à partir du paratexte;*
5. *demander aux apprenants de résumer (reformuler ou synthétiser) les textes lus en classe;*
6. *faire lire à haute voix pour travailler la diction et proposer des cours de phonétique;*
7. *poser des questions sur les textes proposés et éviter de poser des questions de manière linéaire.*

Ces interventions vont nous servir de référence pour faire une comparaison entre la pratique envisagée des étudiants et la pratique déclarée après le stage. Nous ne prendrons toutefois en considération que les interventions qu'il est possible de réaliser durant une seule séance de compréhension de l'écrit. Ainsi, les trois premiers types d'actions cités ci-dessus ne peuvent être vérifiés qu'à long terme et ils ne seront donc pas exploités dans la comparaison avec les actions qui apparaissent dans les récits de vie.

### **2.3.2 Résultats de la deuxième partie de l'enquête**

Après les deux stages « bloqués » de 15 jours et les stages hebdomadaires de plusieurs mois (de novembre à mai) dans des écoles primaires, nous avons recueilli les récits de nos étudiants

sur leur pratique de classe durant la présentation d'une séance de compréhension de l'écrit. De ces récits ressortent des thèmes déjà dégagés dans les réponses au questionnaire, mais aussi de nouveaux thèmes qui étaient très peu, ou pas du tout, mentionnés par les étudiants avant le stage. Nous commencerons par les thèmes présents avant et après le stage puis nous aborderons les points qui apparaissent seulement après le stage.

### ***2.3.2.1. Thèmes présents dans le discours des stagiaires avant et après le stage***

#### ***Faire formuler des hypothèses de sens***

La lecture est vue par les stagiaires comme une formulation d'hypothèses de sens, thème qui est très présent dans les réponses au questionnaire et dans les récits de vie. Or, malgré la présence de ce thème dans les deux parties de l'enquête, un seul stagiaire a présenté la formulation d'hypothèse comme partie du processus de compréhension (*S<sup>621</sup>: les élèves ont pu imaginer de quoi parlerait le texte: un élève m'a dit que le géant allait se marier avec la fille*).

Les récits des autres étudiants ont révélé une méconnaissance du processus de compréhension et une référence à l'idée de formulation d'hypothèses durant la séance de compréhension de l'écrit sans réelle compréhension de son rôle. Ainsi, dans le passage suivant, il est possible de voir que l'étude du paratexte est considérée comme un objectif en soi et non pas comme un moyen de formuler des hypothèses et d'accéder au sens du texte:

---

<sup>6</sup> S21 : stagiaire 21



*S05: la phase de pré-lecture où j'ai proposé deux questions "que représente l'image?/quel est le titre de ce texte ": le but de cette phase est d'identifier le paratexte.*

Le stagiaire 07 raconte ce qui suit: *"j'ai distribué les feuilles contenant le conte « le petit chaperon Rouge », qu'ils ont déjà vu en compréhension de l'oral....ensuite j'ai demandé aux élèves d'observer le texte et de deviner de quoi il va parler".* Cette démarche pose problème dans la mesure où le stagiaire travaille la formulation d'hypothèses sur un texte déjà vu en compréhension de l'oral. Ce ne sera donc pas une formulation d'hypothèses de sens comme l'annonce le stagiaire (*deviner de quoi il va parler*) mais un rappel et une restitution d'informations abordées dans une autre séance.

Plus discutable encore les propos du stagiaire 8 : *"après la formulation des hypothèses du sens par les élèves, on est passé à la phase de compréhension",* ce qui sous-entend que la formulation d'hypothèses n'est pas considérée comme faisant partie de la compréhension mais comme une phase antérieure à la compréhension et surtout distincte. Dans le récit du stagiaire 9, nous pouvons lire: *" Je leur ai demandé de dégager le titre du texte, la source, le nom d'auteur et la date d'édition, puis je leur ai demandé de lire le texte une lecture silencieuse et de répondre à la question: dans le texte, l'auteur parle d'une saison, laquelle ?".* Ici, une consigne est donnée aux élèves pour

relever les éléments paratextuels sans les exploiter pour une formulation d'hypothèses.

### ***Faire lire à haute voix pour travailler la diction***

La lecture à haute voix semble être une phase importante de la séance de compréhension de l'écrit et selon les stagiaires, c'est une occasion de vérifier, d'évaluer la diction des apprenants et de corriger leur prononciation.

*S10: après cela, j'ai fait une lecture magistrale par un apprenant.*

*S11: les élèves ont fait une lecture individuelle silencieuse puis à haute voix, alors j'ai vérifié la diction des élèves.*

*S12: j'ai fait passer quelques élèves pour lire le texte en leur corrigeant la prononciation.*

*S26: j'ai fait une lecture individuelle en corrigeant au fur et à mesure la prononciation et l'articulation.*

La diction est aussi travaillée quand les élèves répondent oralement aux questions de l'enseignant. Le stagiaire 08 avance ce qui suit : *“j'ai essayé plusieurs fois de les inciter à répondre et aussi je corrigeais à chaque fois les erreurs de diction de prononciation faites par les élèves”*. Cette importance donnée à la diction et à la lecture oralisée est très perceptible dans les réponses des étudiants au questionnaire : c'est le deuxième thème dégagé dans leurs représentations sur la CE.

### ***Poser des questions sur les textes supports***

Les questions font partie de toute pratique de classe et nos informateurs leur ont consacré une partie non négligeable dans leurs récits. Elles sont un moyen de vérifier la compréhension des élèves et de confirmer les hypothèses de sens.

*S02 :Après avoir expliqué les mots difficiles du texte, j'ai posé des questions de compréhension afin d'amener l'élève à trouver la bonne hypothèse parmi celles données avant la lecture*

*S27: puis je leur ai posé des questions de compréhension pour vérifier s'ils ont bien compris*

*S05: j'ai suivi la démarche pédagogique afin que mes élèves puissent répondre aux questions posées/passons à la lecture sélective où j'ai fait **plusieurs lectures magistrales pour que mes élèves sélectionnent les réponses pertinentes** (...)chaque fois que les élèves ne trouvaient pas la réponse, **nous sommes revenus au texte.***

*S19: ensuite, je leur ai demandé de faire sortir les ardoises pour répondre aux questions. J'ai posé 3 questions de compréhension et quand les élèves ne trouvent pas la réponse, **je relisais le paragraphe où il y a la réponse et j'écris la réponse sur le tableau.***

Les réponses de certains stagiaires (S5- S19) montrent une forme de « focalisation » sur les questions posées sur le texte. Le stagiaire 5 part à la quête des réponses à ces questions et il fait

autant de lectures magistrales qu'il peut pour atteindre son but. Le stagiaire 19 va jusqu'à « relire » le paragraphe où se trouve la réponse et à l'écrire au tableau si ses élèves n'arrivent pas à trouver les réponses attendues.

***Résumer, reformuler ou synthétiser les textes.***

Le résumé écrit ou oral semble être un des moyens privilégiés pour clôturer la séance de compréhension de l'écrit. Les stagiaires demandent à leurs élèves de reformuler le contenu du texte avec leurs propres mots ou de dire ce qu'ils ont compris comme récapitulation de la séance :

*S01: enfin, j'ai récapitulé en demandant aux élèves de faire un résumé du texte*

*S04: avant de passer à la phase d'évaluation, j'ai fait une récapitulation en demandant aux élèves de faire un petit résumé sur ce qu'ils ont compris*

*S20: je suis passée à la récapitulation, j'ai demandé aux élèves de me parler de tout ce qu'ils ont compris*

Ces passages nous renvoient à la perception de la compréhension de l'écrit comme une capacité à résumer et à synthétiser le contenu du texte.

***2.3.2.2. Thèmes qui apparaissent après le stage***

Dans les récits des étudiants, nous avons constaté l'apparition d'interventions totalement absentes dans leur discours avant le stage :

### ***Expliquer le texte***

L'explication du texte comme phase de la séance de CE apparaît dans les discours des stagiaires, et elle va parfois jusqu'à l'explication de tout le texte. Le stagiaire 7 a en effet expliqué à ses élèves *les trois moments du conte* et le stagiaire 10 avance qu'il a *expliqué tout le contenu du texte en reformulant à chaque fois*. L'explication est également citée comme solution aux difficultés lexicales que pourraient rencontrer l'élève (S7et S12).

### ***Évaluer la compréhension***

L'évaluation est une action qui a pris une place centrale dans le discours des stagiaires après le stage. Elle apparaît à différents moments du discours: d'abord quand les stagiaires mentionnent les questions qui servent à vérifier la compréhension de leurs élèves (S27: *puis je leur ai posé des questions de compréhension pour vérifier s'ils ont bien compris*), mais aussi comme une dernière étape de la séance de compréhension de l'écrit, qui est représentée par des activités d'évaluation différentes (S05: *pour la phase d'évaluation, j'ai proposé trois activités en relation avec les objectifs d'apprentissage: un QCM, un repérage des articulateurs logiques et la délimitation du plan du texte, et la troisième activité est consacrée pour rédiger un petit paragraphe sur l'histoire étudiée.*)

### **3- Discussion**

Nous constatons que, sur plusieurs thèmes, le récit de nos stagiaires fait échos aux représentations recueillies avant leur premier contact avec le terrain. Le récit de vie a en effet permis de compléter les résultats obtenus par questionnaire, car la pratique est explicitée, voire justifiée, ce qui révèle le sens attribué par les étudiants à leurs actions. Il a en outre donné lieu à de nouvelles actions qui n'avaient pas été mentionnées avant le stage. Le discours des étudiants dans les deux moments de leur formation initiale a fait ressortir un certain nombre de points que nous résumerons dans ce qui suit :

— Le premier point concerne l'importance donnée à la lecture à haute voix et à la prononciation durant la lecture. Nous avons noté dans la première partie, comme dans la deuxième, la place privilégiée réservée à l'oralisation des textes écrits, élément qui pourrait être expliqué par le public pris en charge par ces stagiaires à savoir des élèves du primaire. La lecture à haute voix est une pratique très présente au primaire et fait partie des représentations es étudiants recueillies avant le stage ; elle revient souvent dans leurs récits : le travail de la diction semble être une de leurs préoccupations majeures dans une séance de lecture réception.

— La séance de compréhension de l'écrit semble être plus un moment de vérification de la compréhension, donc d'évaluation, qu'un moment d'apprentissage. Les questions

posées après la formulation d'hypothèses ont généralement comme objectif de vérifier la compréhension. Les stagiaires ne parlent jamais de consigne de travail pour aider les élèves à comprendre le texte mais de questions qui permettraient de vérifier la compréhension de l'élève. Ils vérifient la compréhension sans la travailler réellement, ils sont dans une logique d'évaluation, ce qui témoigne d'une difficulté à distinguer entre activité d'apprentissage et activité d'évaluation.

— Ces étudiants semblent plus imprégnés par le jargon scolaire dans la description donnée après leur stage, ce qui est on ne peut plus normal, puisqu'ils commencent à suivre les démarches suggérées par leurs enseignants formateurs. Ils ne maîtrisent cependant pas ce jargon, et ils l'utilisent sans réellement en connaître la finalité. Ainsi, l'étape de formulation d'hypothèses est citée comme étape de la séance de compréhension mais les stagiaires ne semblent pas en connaître l'intérêt pour le processus de compréhension. Nous décelons chez eux une volonté de faire « comme il faut » ou comme on leur a demandé de faire, mais ils n'ont que très peu de recul par rapport à cette pratique. Le récit des stagiaires laisse émerger une pratique assez homogène avec quasiment les mêmes étapes pour la séance de compréhension de l'écrit: ils semblent obéir à un schéma qui structure la séance de compréhension de l'écrit. La majorité d'entre eux n'arrivent pas à expliquer les étapes

suivies et ont l'air d'appliquer une démarche dictée sans en comprendre les finalités.

— La pratique a aussi fait émerger des actions qui n'étaient pas présentes dans les perceptions des informateurs avant le stage: il s'agit de l'explication et de l'évaluation. Les stagiaires attachent une grande importance à l'explication du texte, des mots difficiles, et parfois, s'acharnent sur cette tâche qui semble constituer l'essentiel de la séance de compréhension de l'écrit. Les stagiaires ont envie que leurs élèves comprennent le texte proposé. Quoi de plus normal, dira-t-on? Or, cette envie peut être contre productive car le stagiaire adopte une posture de *sur étayage* ou de *contre étayage* (Bucheton et Soulé, 2009) qui empêche son apprenant de développer des stratégies de lecture qui lui permettront de résoudre des situations problèmes d'une manière autonome.

Le stage est sans nul doute un moment qui permet le développement d'une compétence professionnelle mais s'il remplit les conditions de la professionnalisation énoncées par Wittorski (voir supra. p.9): l'alternance et l'analyse des pratiques qui se fait, dans notre cas, grâce à « des travaux d'écriture sur la pratique ». Ces récits nous ont permis de saisir le sens que donnaient les étudiants à certaines de leurs interventions et cela nous semble être exactement le moment où ces actions peuvent être discutés, remises en question ou validées.



L'apparition d'actions qui n'étaient pas présentes avant le stage (explication, vérification, évaluation) pourrait être le produit du contact avec le terrain et elle pourrait être le signe d'une construction d'une nouvelle représentation sur la pratique en question ou, du moins, d'une prise de conscience de celle-ci. L'émergence de ces actions constituant les étapes d'une séance de CE est éventuellement synonyme d'un développement d'une compétence professionnelle qui, dans la situation étudiée, se ferait dans une logique « de réflexion et d'action » (Wittorski, 1998) assurée par l'alternance entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Nous ne pouvons affirmer que les schèmes correspondant à ces interventions n'existaient pas du tout dans les représentations des étudiants mais leur absence dans leurs réponses avant le stage est certainement significative. L'activation de ces schèmes dans le discours seulement après le stage montre au moins l'impact du stage sur une prise de conscience par rapport à ces actions.

### **Conclusion**

Nous ne faisons qu'enfoncer des portes ouvertes en affirmant que le stage est un moment qui appelle une évolution dans les perceptions des étudiants sur leur pratique et dans la pratique elle-même. Ce qui nous semble pertinent ici, c'est d'approcher ces moments où se concrétise cette évolution et de trouver les outils qui permettraient de les exploiter dans la

professionnalisation des enseignants. Le récit de vie pourrait être l'un de ces outils car il a révélé une réalité « plus ou moins augmentée » de la pratique, une réalité complétée par des schèmes qui n'existaient pas avant le stage. Nous pensons qu'un stage sans une activité d'analyse à travers une verbalisation orale ou écrite donnera lieu à des pratiques « mimées » sans réelle compréhension de leur sens et de leur portée. S'il n'y a pas de verbalisation, il sera difficile d'acquérir cette « grammaire génératrice de pratiques » (voir supra) qui permettrait d'avoir une intervention enseignante adaptée aux différentes situations d'enseignement.

L'écriture sur la pratique, à travers ces récits de vie, a permis de mettre en relief le sens que les stagiaires donnaient à leurs actions. Ce sens aurait été difficile à détecter sans ce récit qui a fait émerger les motivations sous-tendant la démarche des stagiaires. Cette dernière semblait cohérente mais le récit a révélé les incompréhensions de certaines actions et l'envie applicationniste des stagiaires qui « faisaient comme » sans toujours comprendre l'intérêt de certaines actions. Nous pensons que ces récits pourraient être un tremplin pour une réelle professionnalisation notamment si une discussion est engagée sur ces écrits qui pourraient amener, au moment même de leur production, une prise de conscience sur les pratiques et susciter des conflits sociocognitifs intéressants dans l'apprentissage de ces stagiaires.

Dans cette modeste recherche, nous avons relevé des représentations sur l'écrit et son enseignement qui donnaient le ton à la pratique des stagiaires, mais qui ne l'englobaient pas. La pratique dépasse en effet ces représentations par l'apparition de nouveaux schèmes qui semblent se manifester au contact avec le terrain. Nous avons, en outre, relevé des incompréhensions et des problèmes dans le sens donné à des pratiques d'enseignement dans les récits de vie, ce qui permet de mettre en relief des « erreurs » qui n'auraient pas été détectées par la simple observation. Les récits de vie ont donc un potentiel acquisitionnel incontestable qu'il serait intéressant d'exploiter en formation initiale, tout en veillant à le compléter par d'autres outils qui développeraient la réflexivité des étudiants stagiaires.

### **Bibliographie**

BELGHEDDOUCHE, A., 2009, *Le « bon » et le « mauvais » élève, une différence plus métacognitive que cognitive ? Quelles représentations chez des apprenants et des enseignants de FLE en Algérie ?* [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier]. Lille : Diffusion ANRT.

BELGHEDDOUCHE, A., 2015, « L'écrit en compréhension et en production : quelles perceptions chez les étudiants en fin de cycle du département de français ? », *Revue Socles n°7*, p. 153-174.

BILLIEZ, J., et MILLET, A., 2001, « Représentations sociales : trajet théoriques et méthodologiques », dans D., Moore (coord), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. p.51-64, Paris, Didier. collection CREDIF Essais.

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>

BOYER, H., 1985, (Mars), « Le temps dans la mise en scène du vécu. Le récit de vie comme écriture. », *Pratiques*, p. 52-64.

BUCHETON, D. et SOULE, Y., 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 15 avril 2018. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>; DOI: 10.4000/educationdidactique.543 543.pdf.

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 ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 145-161.

CAISSE, M., 1984, « La formation pratique dans la formation initiale des enseignants » *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), p. 29-41. <https://doi.org/10.7202/900434ar>

COÏANIZ, A., 2001, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, L'Harmattan.

CHANFRAULT-DUCHET, M.-F., 1987, « Le récit de vie : donnée ou texte? », *Cahiers de recherche sociologique*, n°5 (2), p. 11-28, URL : <https://doi.org/10.7202/1002024ar>

DOISE, W., 1999, [1994], « attitudes et représentations sociales », dans D., JODELET, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 240-258.

FOUCAULT, M., 1994, *Dits et Écrits*, vol. I-IV, Paris, Gallimard.

LAHIRE, B., 2008, « De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. », *Sociologie et sociétés*, n°40 (2), p. 165–179. URL : <https://doi.org/10.7202/000652ar>

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., et PERRENOUD, PH., (dir.), 1996, [2012], *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, (4ème édition).

PERRENOUD, P., 1995, « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. », dans A., BENTOLILA (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, p.73-88, URL :

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_02.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html)

RABAHI SENOUCI, Z. et BENGHABRIT REMAOUN, N., 2014, « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 65-66 | 2014, mis en ligne le 31 août 2016, consulté le 07 janvier 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14900>

RICŒUR, P., 1988, « L'identité narrative » dans *La narration. Quand le récit devient communication*, Genève/Neuchâtel, Labor et Fides.

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, consulté le 1 septembre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/580>

WITTORSKI, R., 1998, « de la fabrication des compétences », *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, 1998, 135, p.57 -69, < hal-00172696 >