

Devenir enseignant: un parcours d'apprentissage du « métier d'enseigner »

Eliane Lousada

USP-FFLCH-DLM

elianelousada@uol.com.br

« La pratique propose des tâches et sert de juge suprême de la théorie, de critère de vérité » (Vygotski, 2010 : 225).

Résumé : L'article propose une réflexion sur la formation des enseignants de langues à partir d'une recherche longitudinale faite à la Faculté de Lettres de l'Université de São Paulo (Brésil). Le cadre théorique qui sous-tend ce travail s'inspire, d'une part, des études mettant en valeur le rôle de la pratique dans l'apprentissage (Vygotski, 1997). D'autre part, il s'appuie sur les recherches sur les situations de travail. Deux volets, ont été considérés : la Clinique de l'Activité (Clot, 1999, Clot et al. 2001) et l'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (Amigues, 2004, Faïta, 2004, Saujat, 2002, 2004). Dans la perspective ici envisagée, le métier d'enseigner n'est pas un don inné, il s'apprend. On propose alors une formation qui abandonne les prescriptions au travail. Elle s'organise à partir de la pratique de l'enseignant, de ses difficultés et de ses dilemmes au travail.

Mots-clés : formation des enseignants, langues, apprentissage du métier

Becoming a teacher: a learning journey in the "teaching job"

Abstract: The article offers a reflection on the training of language teachers based on longitudinal research carried out at the Faculty of Letters of the University of São Paulo (Brazil). The theoretical framework underlying this work is inspired, on the one hand, by studies highlighting the role of practice in learning (Vygotsky, 1997). On the other hand, it is based on research on work situations. Two components were considered: the Activity Clinic (Clot, 1999, Clot et al. 2001) and the Activity Ergonomics of Education Professionals (Amigues, 2004, Faïta, 2004, Saujat, 2002, 2004). From the perspective considered here, the teaching profession is not an innate gift, it is learned. We then offer training that abandons prescriptions at work. It is organized around the teacher's practice, difficulties and dilemmas at work.

Keywords: teacher training, languages, learning the trade

1. Introduction

Cet article a pour but de présenter une recherche longitudinale dont l'objectif est d'étudier la formation de futurs enseignants dans un contexte universitaire, mais à partir d'une intersection avec les contextes pratiques d'exercice du métier. Pour ce faire, nous aimerions souligner d'emblée que, pour nous, le métier d'enseignant s'apprend. Il ne s'agit donc pas de considérer qu'il y aurait un don inné et que la formation ne serait pas nécessaire. Au contraire, le métier d'enseigner se situe dans la croisée entre savoirs théoriques et savoirs pratiques et son apprentissage devrait se construire à partir de ces deux types de savoir. Cependant, dans les cursus de formation d'enseignants, on observe qu'il y a une prédominance de formation théorique, au détriment de la formation pratique. Par conséquent, en général, quand le jeune enseignant débute dans le métier, il sent que la formation pratique lui fait défaut et il se voit démuné pour faire face aux problèmes issus de l'exercice quotidien (et donc pratique) du métier.

Dans ce contexte, le partenariat entre l'école et l'université a une importance capitale, car il établit un lien entre l'enseignement théorique dispensé à l'université et un savoir pratique développé à l'école. En fait, le développement professionnel doit, à notre sens, être considéré comme un processus complexe et continu, qui débute à l'université et continue tout au long de la vie professionnelle. Dans cette perspective, les expériences d'enseignement participent à la formation professionnelle et devraient être mieux intégrées à la formation universitaire.

Pour illustrer ces propos, nous présenterons notre recherche, réalisée à partir d'un contexte universitaire de formation d'enseignants, mais qui vise à étudier leur développement du point de vue de leur pratique professionnelle. Le travail a été fait au sein de la Faculté de Lettres de l'Université de São Paulo. Nous présenterons d'abord le cadre théorique qui sous-tend notre recherche pour, ensuite, montrer les données que nous avons recueillies, issues des verbalisations de ces jeunes enseignants ; pour conclure, nous exposerons les résultats que nous avons obtenus jusqu'à présent, qui permettent d'éclairer comment les verbalisations de ces enseignants sur leur travail les aident à développer un savoir-faire sur leur métier.

2. Cadre théorique et méthodologique

Le cadre théorique sur lequel se basent nos recherches s'inspire tout d'abord des études de Vygotski (1997), qui mettait en valeur le rôle de la pratique dans l'apprentissage. A notre sens, la pratique est importante non seulement pour les apprentissages scolaires, comme le soulignait Vygotski, mais également pour l'apprentissage du métier. Selon cet auteur,

[Auparavant] la pratique était une colonie de la théorie; la théorie ne dépendait en aucune manière de la pratique; la pratique était la conclusion, l'annexe, pour tout dire une excursion en dehors des limites de la science... (Vygotski, 2010 : 225).

En fait, pour Vygotski (2010), c'est la pratique qui doit guider la théorie, c'est elle qui fait surgir les concepts théoriques. Pour démontrer ses propos, l'auteur affirme :

La pratique propose des tâches et sert de juge suprême de la théorie, de critère de vérité; elle dicte la manière de construire les concepts et de formuler des lois. (Vygotski, 2010 : 225).

Ainsi, de notre point de vue, les questions théoriques ne peuvent émerger que des questions pratiques : c'est dans la pratique que les problèmes concrets se posent et la théorie doit être bâtie pour surmonter les obstacles qui se posent à l'homme. Telle était la préoccupation de Vygotski : construire une science qui permettrait de résoudre les problèmes concrets auxquels l'homme fait face dans le monde social.

Dans notre perspective, on voit ainsi le développement professionnel associé à la pratique : c'est à partir de celle-ci que les jeunes enseignants peuvent monter des idées, des notions, qui, se greffant à d'autres concepts qu'ils connaissent déjà, contribuent à constituer un savoir à la fois praxéologique et théorique sur leur métier.

De manière plus spécifique, puisque nous nous intéressons à comprendre le métier d'enseigner et à étudier comment les jeunes enseignants l'apprennent, nous nous sommes appuyés sur un cadre théorique qui examine et interprète les situations de travail, fortement ancré pourtant dans les études développées par Vygotski (1997, 2010). Il s'agit de deux volets de ce qu'on appelle de manière générale les « Sciences du Travail », à

savoir, la Clinique de l'Activité (Clot, 1999, Clot et al. 2001) et l'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (Amigues, 2004, Faïta, 2004, Saujat, 2002, 2004). Basés sur l'ergonomie francophone classique, la Clinique de l'Activité et l'Ergonomie de l'Activité partent de l'idée proposée par les ergonomes selon laquelle le travail est une énigme et proposent des méthodes pour le comprendre, l'étudier, l'analyser.

Ces deux courants se donnent le défi de proposer une manière de voir comment les concepts vygotskiens, atemporels en raison de leur puissance et fécondité théorique, peuvent servir à comprendre le monde d'aujourd'hui. Tel est le projet que nous soutenons et auquel nous contribuons à travers les données empiriques de nos expérimentations. Voyons donc comment ces courants nous aident à comprendre le métier d'enseigner.

2.1 Enseigner : un métier traversé par des imprévus

Le métier d'enseignant, comme tant d'autres, est caractérisé par une forte dimension pratique et par l'interaction qui s'impose pour sa réalisation, que ce soit entre l'enseignant et les étudiants, l'enseignant et ses pairs, l'enseignant et les instances supérieures (coordonnateurs, directeurs, etc.), entre autres. Justement parce qu'il se construit à partir de plusieurs types d'interaction, c'est un métier fortement imprévisible, étant donné que l'interaction est la source elle-même de nombreux imprévus.

Il en découle que l'enseignant doit constamment adapter ce qu'il avait prévu à ce qu'il peut effectivement réaliser en salle de classe. Autrement dit, en raison de l'interaction qui s'établit entre plusieurs protagonistes (étudiants, collègues, supérieurs, etc.) de la situation de travail, l'enseignant revoit la planification de son agir, le reconçoit, l'adapte, l'actualise en fonction du contexte spécifique de son travail qui est différent à chaque fois.

L'ergonomie francophone classique, reprise par la Clinique et l'Ergonomie de l'Activité, nous propose deux concepts qui permettent de bien comprendre la réalité du travailleur (l'enseignant, dans notre cas), qui doit constamment arbitrer entre « ce qu'on lui demande » et « ce que ça lui demande » (Hubault, 1996) : le concept de travail prescrit et celui de travail réel (ou réalisé). Le premier comprend les orientations que les organisations de travail donnent aux travailleurs pour qu'ils puissent le réaliser.

Dans le cas de l'enseignant d'une langue étrangère, on peut comprendre le travail prescrit comme émanant de plusieurs couches. D'abord, ce qui est recommandé par les instances majeures, comme le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL). Ensuite, ce que prévoit le manuel, qui suit le CECRL, d'ailleurs ; après cela, les règles internes de l'école, le programme du cours, etc. Enfin, ce que l'enseignant a prévu lui-même pour son cours : le plan de cours, les activités qu'il a élaborées, etc. Le deuxième comprend ce que l'enseignant fait des prescriptions dans sa situation de travail, en salle de classe, devant les apprenants. Il va de soi qu'il existe un grand décalage, naturel et inévitable, entre les deux: le travail réalisé n'est jamais égal au travail prescrit.

Cependant, loin de voir ce décalage comme quelque chose de négatif, comme il est souvent le cas dans les établissements scolaires, dans le cadre de la Clinique et de l'Ergonomie de l'Activité on le perçoit comme positif, car c'est justement cette distance entre prescrit et réalisé qui permet le développement de « l'activité » de l'enseignant. En d'autres mots, c'est en adaptant les prescriptions, souvent impersonnelles, à son contexte spécifique que l'enseignant garantit son identité et sa santé (Saujat, 2002), dans un sens large. Ainsi, entre les deux axes, ce qui est prescrit et ce qui est réalisé, on trouve les efforts de chaque enseignant pour avoir une classe « qui tourne/roule ».

A cette complexité du travail, tendu entre les deux pôles prescrit et réalisé, la Clinique de l'Activité ajoute un élément qui permet d'accorder une dimension subjective au travail : le concept de réel de l'activité. Cette notion, proposée par Clot (1999), permet de prendre en compte, dans l'analyse du travail, à côté des activités réalisées, celles qui ont été contrariées, empêchées, suspendues mais qui continuent de faire partie, du point de la subjectivité de l'enseignant, des activités possibles au moment de l'action. Cette dimension occulte du travail est pourtant très vivante. Elle agit tout autant dans la planification des actions futures que dans leur réalisation : de manière plus ou moins consciente, l'enseignant va mobiliser les activités qu'il a réalisées et celles qu'il n'a pas pu faire lorsqu'il sera à nouveau dans la situation d'action. Voilà pourquoi les théoriciens (Clot, 1999) disent que le réel de l'activité « pèse » autant que l'activité réalisée sur les actions futures. Cette manière d'envisager l'action est fortement basée

sur une idée de Vygotski (1997, 2010), selon lequel l'homme possède, à chaque instant, de possibilités non réalisées.

Avant de passer à l'apprentissage du métier d'enseignant, retenons l'idée que tout métier est orienté par des prescriptions, plus ou moins explicites. Pour faire ce qui est prescrit, il faut adapter les prescriptions à son contexte spécifique de travail, ce qui se fait dans la lutte entre la planification et les imprévus retrouvés dans la situation d'action. Le travail fait est toujours une adaptation de la prescription. Entre les deux, nous avons le réel de l'activité, qui permet de prendre en compte la dimension subjective du travail, c'est-à-dire, tout ce qui habite le sujet au moment de l'action. Autrement dit, entre le travail prescrit et le travail réalisé, il y a le travail réel qui correspond aux efforts de chaque enseignant pour accomplir le travail prescrit, tout en l'adaptant à son contexte.

2.2- Enseigner : un métier qui s'apprend

Bien que le métier d'enseignant n'ait commencé à être considéré en tant que tel que les dernières décennies, la thématique de la formation des enseignants est connue depuis longtemps et est présente aussi bien dans les contextes d'éducation (universités, instituts de formation de maîtres) que professionnels (dans les écoles où ils enseignent). Cependant, les formations prennent rarement en compte les contextes précis de travail des enseignants et les difficultés auxquelles ils doivent faire face quotidiennement. En effet, les formations se préoccupent en général de suivre les prescriptions générales de la didactique et/ou de l'école en question et oublient souvent la réalité dans laquelle est inséré l'enseignant. Or, celui-ci doit, à partir des tâches qui lui ont été prescrites, proposer des tâches aux apprenants. Mais, ces tâches doivent être reprises et redéfinies en fonction du contexte précis de travail.

On pourrait dire, de manière plus spécifique, que le travail enseignant se construit dans un contexte socio-historique spécifique, avec des micro-contextes qui déterminent une grande partie de l'action du professeur. Il se réalise à partir d'un certain nombre de prescriptions (CECRL, manuel, programme de l'école, etc.) et est destiné à autrui. Ce n'est pas seulement l'apprenant mais, par exemple, le directeur, les parents des élèves, etc. En outre, il se constitue à partir d'un certain nombre d'artefacts/d'instruments

qu'il utilise tels que le manuel, la plateforme d'appui à l'enseignement, si c'est le cas, enfin, les outils matériels et symboliques dont il se sert pour exercer son métier. Selon Machado & Lousada (2011), le travail enseignant peut être reconstitué à partir d'un triangle : l'enseignant, l'apprenant et les autres qui sont dans la situation de travail ; son objet est celui de prescrire des tâches aux apprenants, organiser les activités. C'est donc une tâche d'une grande complexité : il faut partir des prescriptions sur / pour l'enseignement (CECRL, manuel adopté, règles de l'école, etc.), prescrire à la fois des tâches pour soi (à partir de ces prescriptions) ainsi que pour les apprenants qui sont censés apprendre. Ceci implique créer un milieu, une situation qui fasse apprendre, étant donné que l'apprentissage est une « activité horizon ». Cela veut dire qu'elle aura une suite après l'école, elle dépasse l'espace de temps du cours lui-même. C'est également une activité marquée par l'interaction et qui est donc peu prévisible ce qui contribue à sa complexité. Pour ces raisons-là, le métier d'enseignant ne peut pas être appris seulement à partir des aspects théoriques fournis à l'université.

Ainsi, dans notre perspective, c'est un métier qu'il faut apprendre et pas un talent hérité ou un don inné. Cela nous conduit à proposer une formation qui s'organise non pas à partir des prescriptions données à l'enseignant, mais à partir de sa pratique, de ses difficultés et ses dilemmes au travail. Nous valorisons l'apprentissage du métier par son exercice et par la responsabilité d'avoir sa propre classe et ses propres expériences. Pour ce faire, nous avons conçu un dispositif de formation d'enseignants qui se base sur plusieurs méthodes de verbalisation sur le travail et de réflexion sur l'activité fournie. Notre but est de contribuer à développer chez l'enseignant une pensée pratique sur ce qu'il fait.

Nous verrons par la suite les méthodes pour apprendre le métier et se former pour et par le travail que nous utilisons. Elles se basent sur trois aspects principaux :

1. les verbalisations sur l'activité de travail ;
2. la confrontation avec soi et avec les autres ;
3. le rôle du collectif de travail.

Dans la section suivante, nous verrons en détail les méthodes dont nous nous servons pour faire apprendre le métier d'enseigner.

3. Les méthodes pour se former à l'enseignement

Notre dispositif de formation fait appel à plusieurs courants théoriques et méthodologiques qui ont mis l'accent sur le rôle des verbalisations, de la confrontation et du collectif pour la transformation des situations de travail. Pour ces courants, le fait de produire des textes (oraux ou écrits) sur le travail aurait un rôle important dans l'apprentissage du métier d'enseigner et dans la formation, car, dans la perspective vygotkienne, le dialogue est le moteur du développement (Clot, 1999; Clot et Faïta, 2001). Selon Clot (1999), à travers le langage, nous sommes amenés à réfléchir sur notre agir, sur nos actions: à travers le langage nous pouvons revivre les expériences vécues et nous préparer pour vivre d'autres expériences.

Un autre principe important pour la formation au travail d'enseigner, basé aussi sur une vision vygotkienne, est celui de la confrontation avec soi et avec les autres. Pour Vygotski, l'autre a un rôle essentiel dans l'apprentissage. Clot (1999) reprend ce principe en affirmant que devenir un autre pour soi signifie acquérir d'autres possibilités de réaliser de nouvelles actions, en voyant les actions passées d'un point de vue externe et en permettant le changement, la transformation (Clot, 1999).

Finalement, l'idée de collectif de travail complète les principes de notre dispositif de formation, car elle vise à confronter l'image de l'enseignant comme quelqu'un de solitaire qui doit prendre seul toutes les décisions sur son travail. En fait, nous nous appuyons sur l'idée de construction d'un collectif de travail comme quelque chose qui va étayer le professeur, l'épauler dans sa prise de décisions. Justement, les dilemmes du métier sont rarement individuels : ils sont en général vécus par différents membres d'un collectif de professeurs qui pourraient bénéficier d'un débat commun. Autrement dit, selon Clot (1999), seul le collectif est capable d'apporter des transformations durables à la situation de travail.

Tout ceci est possible à travers des méthodes développées par la Clinique de l'Activité et l'Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation : l'instruction au sosie et l'autoconfrontation.

Proposée par Oddone dans les années 70 en Italie pour contribuer à résoudre les problèmes des travailleurs de la Fiat à Turin, la méthode de

l'instruction au sosie a été reprise par Clot (2008) et ses collaborateurs et se compose de plusieurs étapes. Chez nous, nous l'avons un peu adaptée et nous avons procédé à un abordage en deux temps. Premièrement, on réunit un collectif de deux ou trois travailleurs; ensuite on leur donne la consigne suivante: « Suppose que demain je te remplace dans ton poste de travail. Dis-moi en détail ce que je dois faire pour que personne ne s'aperçoive du changement ». Il s'ensuit un dialogue où l'enseignant-travailleur décrit son activité en détail. Ce dialogue est enregistré sur audio. La même procédure est répétée par l'autre ou les autres enseignants et, à la fin, on ouvre un débat entre les enseignants où ils vont discuter à propos de leurs manières de réaliser l'activité de travail. Les enseignants partent avec leur enregistrement et doivent en transcrire les parties les plus importantes pour eux, en produisant un texte-commentaire. Un nouveau rendez-vous est fixé avec les mêmes enseignants et à ce moment-là chacun apportera le texte-commentaire qu'il a produit et en fera la lecture. Un nouveau moment de débat s'ouvre à la fin, pour qu'ils discutent de leurs manières de faire et des commentaires qu'ils ont produits sur le travail des autres. Nous avons ainsi produit une forme hybride entre l'instruction au sosie - qui est plutôt individuelle - avec l'autoconfrontation, où l'on promeut un débat entre paires.

Une autre méthode souvent utilisée par les chercheurs de la Clinique de l'activité et par l'Ergonomie de l'activité est celle de l'autoconfrontation. Proposée par Daniel Faïta (Faïta et Vieira, 2003) dans le cadre du travail des conducteurs de TGV, elle consiste à une première étape d'observation des situations de travail et de constitution d'un collectif de travailleurs intéressés à les comprendre et à les transformer. A cette étape, il est question d'identifier leurs difficultés au travail, les dilemmes qu'ils vivent dans l'exercice de leur métier. Ensuite, on leur propose de les filmer pendant leur activité de travail de manière à observer leurs difficultés. Deux travailleurs volontaires sont filmés et ils participent à une autoconfrontation simple, dans laquelle chacun rencontre le chercheur et assiste au film de son travail. Le chercheur et le travailleur peuvent arrêter le visionnement quand ils veulent pour susciter une discussion sur l'activité. Dans un deuxième temps, les deux travailleurs se réunissent avec le chercheur et assistent, chacun à son tour, au film de l'autre. Ils peuvent arrêter la projection quand ils veulent, l'objectif étant toujours de susciter un débat sur

l'activité de travail. Il s'agit de l'autoconfrontation croisée. A la dernière étape du processus, le collectif initial se réunit et les travailleurs filmés choisissent des séquences à présenter, de manière à susciter un débat et à promouvoir la prise de décisions pour une transformation des situations de travail. Cette réunion est également enregistrée et devient également objet d'analyse.

Conçues d'abord pour contribuer à des changements dans les situations de travail en entreprise, dans les usines, à la poste, etc., ces méthodes ont rapidement été employées dans d'autres situations de travail. Depuis à peu près quinze ans, elles sont utilisées dans le cadre de l'analyse du travail enseignant. Au Brésil, c'est le Groupe ALTER-CNPq qui a contribué à l'introduction de ces méthodes (surtout dans le domaine de l'enseignement) et qui les utilise dès lors comme des méthodes d'intervention dans les situations de travail enseignant, comme en témoignent quelques publications (Machado, 2004; Lousada, 2017, 2020a, 2020b ; Lousada, Duarte, 2021). Ce sont ces méthodes que nous utilisons dans notre contexte de formation, comme nous le verrons par la suite.

4. Notre contexte de formation

Notre dispositif de formation - et la recherche qui a émergé de ce contexte – a été constitué au sein de la Faculté de Lettres de l'Université de São Paulo, plus précisément dans le cadre d'un cours d'extension offert à la communauté externe et interne de notre institution. Dans ce contexte, les enseignants sont des étudiants de l'université au niveau du master, du doctorat ou en stage de formation de maîtres. C'est-à-dire qu'ils possèdent un diplôme universitaire, mais souvent ont très peu ou n'ont aucune expérience préalable d'enseignement. Ils cherchent à être enseignants pour avoir une expérience d'enseignement différente de celle qu'ils peuvent avoir dans un stage, car dans le contexte des cours d'extension universitaire ils ont leur propre classe, ils sont responsables de l'apprentissage des élèves, de leurs notes, enfin de leur réussite. Il s'agit donc d'un espace créé à l'université qui propose une préparation au travail qu'ils développeront plus tard dans des écoles privées, publiques ou de langue : c'est un pont, un lien qu'on établit entre l'université et l'école. Autrement dit, c'est une manière de franchir un décalage entre la théorie, généralement associée à l'université, et la pratique, habituellement attribuée à la vie

professionnelle, car, à travers notre dispositif, les jeunes enseignants (et encore étudiants) exercent le métier d'enseigner en ayant l'expérience de leur future vie professionnelle tout en se situant dans le cadre universitaire, c'est-à-dire, à côté des savoirs enseignés à l'université.

Dans le cadre dudit projet d'extension, nous avons développé ainsi plusieurs actions de formation, organisées selon deux axes : des actions basées plutôt sur la didactique des langues et actions basées plutôt sur l'ergonomie de l'activité. En voici quelques-unes :

- Actions basées plutôt sur la Didactique :

- i) Réunions pédagogiques : nous avons 5 réunions par semestre, dans lesquelles on discute des thématiques de la didactique choisies au préalable par les enseignants : lors de la première réunion du semestre, les enseignants suggèrent des thèmes, tels que l'abordage de la production écrite, production orale, grammaire, etc.
- ii) Journées de Formation : une fois par semestre, nous organisons une Journée de Formation qui est ouverte au public externe ; des enseignants de partout viennent pour assister à des conférences, des ateliers, présentés par des professeurs invités et aussi par les enseignants de notre contexte.
- iii) Réunions d'élaboration d'épreuves : au besoin, nous montons des groupes qui s'occupent de l'élaboration et de la refonte des évaluations existantes.
- iv) Création de la plateforme Moodle des enseignants : nous avons adopté la plateforme de l'Université, Moodle, pour créer un espace virtuel de partage d'activités, d'évaluations, de textes théoriques, etc. Organisées par niveau, les activités indiquent le nom des enseignants qui les ont créées.

- Actions basées plutôt sur l'ergonomie de l'activité

- i) La création de la plateforme Moodle a acquis pour nous un autre sens du point de vue ergonomique : les activités stockées sur la plateforme constituent la mémoire du travail développé au sein de nos cours d'extension universitaire et sont des « prescriptions » élaborées par le collectif d'enseignants et pas par la coordination. Elles représentent une manière de donner la voix aux enseignants, les faire parler de leur travail.
- ii) Le tutorat : on peut l'appeler aussi conseil, compagnonnage, accompagnement, etc. Il s'agit de mettre ensemble un enseignant plus expérimenté (ce qui équivaut, dans notre contexte, à deux ans ou plus de travail chez nous) avec un enseignant débutant pour que le premier aide le dernier à préparer les cours, corriger les épreuves, etc. On considère,

dans ce cas-là, que l'on apprend ce métier par la pratique et que l'une des manières de le faire est d'être accompagné de quelqu'un qui a plus d'expérience de travail de ce contexte. Par ce biais, on souhaite donner une place aux difficultés rencontrées lors de l'exercice quotidien du métier.

iii) L'usage des méthodes telles que l'instruction au sosie et l'autoconfrontation, qui créent des verbalisations sur le travail, à partir de la confrontation avec soi et avec les autres, au sein d'un collectif de travail. Nous avons eu recours, à plusieurs reprises, à ces deux méthodes pour intervenir sur la situation de travail, en augmentant les possibilités de la transformer.

Par la suite, nous présenterons les étapes suivies d'une intervention qui a eu lieu à partir de la méthode de l'autoconfrontation pour résoudre quelques difficultés au travail.

5. L'intervention sur la difficulté à corriger des épreuves

L'intervention qui sera décrite dans cet article a commencé en 2014 et a fini en 2016. Nous avons commencé par une réunion de constitution du collectif à laquelle nous avons invité les enseignants qui voulaient participer, en dehors des horaires déjà fixés (et payés) des réunions pédagogiques, à une autre formation sur leur travail. Nous avons ainsi formé un groupe plus petit d'enseignants qui avaient l'engagement de venir volontairement à ces réunions pour discuter de leurs activités. Dans cette réunion, nous leur avons demandé de parler de leur travail, de le décrire et de dire quelles étaient leurs difficultés. Les enseignants ont formulé les problèmes suivants : l'hétérogénéité du public, la gestion de la salle de classe: des élèves qui parlent trop et d'autres qui ne parlent pas assez, l'évaluation: comment corriger et attribuer une note?, difficulté à répondre à la question d'un apprenant quand on ne connaît pas la réponse, le premier jour de cours ou le remplacement d'un collègue. Nous avons demandé par quelle difficulté ils voulaient commencer et tous ont été d'accord pour commencer par l'évaluation. Deux enseignants se sont portés volontaires pour être filmés pendant qu'ils corrigeaient les épreuves, dans la salle des professeurs.

Nous avons ensuite procédé à un entretien en autoconfrontation simple avec chacun : le chercheur s'est réuni avec un des enseignants volontaires, ils ont regardé le film de l'enseignant. Chacun pouvait arrêter pour poser des questions, discuter. Ceci a été filmé et on a répété la même démarche

pour l'autre enseignant. Par la suite, nous avons organisé un entretien en autoconfrontation croisée: le chercheur et les deux enseignants ont assisté aux deux films. Tous les trois pouvaient arrêter le film quand ils voulaient et poser des questions ou discuter. Au moment de l'autoconfrontation, les enseignants ont surtout observé : les instruments sur la table de travail et leur usage, la localisation des épreuves et ce que l'enseignant fait quand il termine, les gestes avec les mains et le visage, le type de notation sur les épreuves. Il s'agissait de manières de faire qui étaient très différentes entre les deux enseignants et elles ont tout de suite suscité chez les enseignants l'envie de comprendre pourquoi l'autre faisait autrement. Ceci a été également filmé.

Quelques moments sont spécialement intéressants, par exemple, quand l'un des enseignants demande à l'autre pourquoi elle utilise la couleur rose pour corriger, alors qu'il utilise toujours le rouge. Selon leurs explications, M.¹ utilise la couleur rouge, car il pense que cela marque vraiment la « correction du professeur », alors que pour J. il faut éviter de laisser trop de marques du professeur, pour que les élèves ne pensent pas que tout est faux, qu'ils ne savent rien, etc. Un autre moment intéressant concerne les marques utilisées par les enseignants pour signaler les erreurs. M. entoure ce qui est « correct » et ne laisse aucune marque sur ce qui est incorrect, tandis que J. préfère indiquer ce qui est incorrect, en donnant la correction. J. a commenté que les élèves de M. avaient rarement l'occasion de comprendre leurs erreurs, s'ils ne voyaient pas leur correction. On voit ainsi qu'il y a des controverses, des manières de faire qui sont très différentes chez l'un et chez l'autre. On observe également que les thèmes soulevés sont très liés aux contextes pratiques d'exercice du métier et sont rarement présents dans les programmes de formation qui se basent plutôt sur des aspects didactiques, soit en raison du manque de temps, soit à cause de l'orientation, du type de formation. A ce moment-là, aucune décision n'a été prise par les enseignants, mais nous savons qu'un débat s'était installé, car ils se sont confrontés à leur manière de faire et à la manière de faire de l'autre. Ces différences allaient continuer à avoir une influence sur leur action à d'autres moments de corrections, car ils

1 L'usage de lettres permet de rendre anonyme l'identité des participants

auraient accès, à travers la mémoire de ces discussions, à d'autres possibilités d'action, c'est-à-dire, à un élargissement de leur pouvoir d'agir pour citer Clot (2008).

Après la réalisation de l'autoconfrontation croisée, nous avons demandé aux enseignants volontaires de choisir quelques extraits pour la réunion de retour au collectif. Les participants du groupe initial ont assisté aux films et ont débattu à propos des manières de faire qu'ils voyaient dans les films des collègues, mais aussi à propos de leurs manières de faire. Comme résultat de ces discussions, ils ont décidé d'harmoniser certaines pratiques et d'en laisser d'autres libres. Par exemple, ils ont préféré ne pas trancher sur la couleur du stylo pour corriger, car ils ont estimé que chaque enseignant pourrait avoir des convictions différentes à ce sujet.

Par contre, ils ont décidé de toujours montrer aux étudiants les erreurs quand il s'agissait d'une correction d'épreuve. Autrement dit, ils se sont mis d'accord que, même si la technique pour l'indiquer les erreurs était différente (en entourant ce qui est correct ou, au contraire, en entourant ce qui est incorrect et en donnant la réponse), au moment de la correction de l'épreuve les élèves devraient pouvoir savoir quelles étaient leurs erreurs et pourquoi ils avaient obtenu une telle note. Les enseignants ont ainsi « élaboré de nouvelles prescriptions » qui sont venues de leur expérience et pas d'une demande de la coordination. Ils ont également eu contact avec des façons de réaliser une activité différentes des leurs. Elles peuvent avoir une influence future sur leurs propres manières de faire et contribuer à élargir leur force pour agir (Clot, 2008).

6. Conclusions : les transformations dans la situation de travail et la formation des jeunes enseignants

Dans cet article, nous avons montré un dispositif de formation qui considère la pratique et le savoir-faire construits sur le terrain, c'est-à-dire, l'expérience professionnelle des jeunes enseignants. Celle-ci est prise en compte dans les décisions qui peuvent transformer leur situation de travail. Nous avons vu également que les verbalisations ont un rôle important sur l'activité de travail, étant donné qu'on voit le dialogue comme moteur du développement. L'appui sur le collectif est également essentiel pour ne pas vivre seul les dilemmes du travail. En outre, les entretiens

de confrontation jouent un rôle fondamental pour mettre les enseignants devant leur pratique et celle des autres. Ce sont ces éléments qui sont formateurs et qui sont importants pour le développement professionnel.

A travers cette expérience, nous avons pu observer que notre dispositif de formation aborde des questions quotidiennes du métier, en permettant aux enseignants de construire une pensée pratique sur leur travail. Nous avons vu également que les enseignants, insérés dans un collectif, peuvent prendre des décisions qui feront partie des nouvelles règles, c'est-à-dire le nouveau travail prescrit du collectif d'enseignants.

Ceci est particulièrement important, car ce sont des décisions prises en fonction du contexte, une adaptation des prescriptions (du CECRL, de la didactique) à la situation précise d'enseignement à laquelle ils font face, ce qui les transforme en prescripteurs de leur action, en leur accordant beaucoup plus d'autonomie pour trouver les « solutions qui marchent » à leurs difficultés au travail.

A notre avis, nous contribuons pour que les jeunes enseignants se forment, se développent par et pour le travail, pour qu'ils apprennent le métier d'enseignant, en diminuant le grand décalage qui existe entre ce qu'on apprend en termes théoriques à l'université et ce qu'on vit en tant qu'enseignants quand on commence à travailler. Nous envisageons l'intégration entre l'université et les contextes pratiques d'exercice du métier à partir de l'idée vygotskienne essentielle que la pratique doit guider l'apprentissage. A notre sens, c'est en effet à partir de la pratique en tant qu'enseignants, verbalisée à travers des méthodes telles que l'autoconfrontation, au sein d'un collectif et confrontés à leurs pairs que les jeunes enseignants peuvent s'inspirer d'autres manières de faire, d'exercer le métier, en élargissant leur éventail de possibilités, en augmentant leur pouvoir d'agir et en développant leur propre manière de faire.

Références bibliographiques

- > Amigues, R. 2004. « Trabalho do professor e trabalho de ensino ». In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- > Clot, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

- > Clot, Y. 2001 « Editorial ». *Education Permanente. Dossier: clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, v.1, n.46, p.7-16.
- > Clot, Y. 2008. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- > Clot, Y. et al. 2001. « Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité ». *Education Permanente. Dossier: clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Paris, v.1, n. 46, p.17-25.
- > Faïta, D. 2004. « Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor ». In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p.53-80.
- > Faïta, D.; VIEIRA, M. « Réflexions méthodologiques sur l'auto-confrontation croisée ». *DELTA*, v.1, n.19, p.123-154, 2003.
- > Lousada, E. G. 2017. « Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail: prise de conscience, réflexion sur le métier, formation ». In: SAUSSEZ, F. (org.). *Travail et apprentissages*. Dijon: Editions Raisons et Passions, p.103-121.
- > Lousada, E. G. « Genres de textes en circulation dans la sphère du travail d'enseignement et dans la formation professionnelle de l'enseignant ». *Revista da ANPOLL*, v.51, p.232-247, 2020a.
- > Lousada, E. G. 2020b « Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professoras ». *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v.18, p.126-160.
- > Machado, A. R. (org.). 2004. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- > Oddone, I. et al. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Paris: Éditions Sociales.
- > Saujat, F. 2002. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. 187f. Doutorado em Systèmes d'apprentissage - systèmes d'évaluation. Programa de pós-graduação da Université Aix-Marseille, Marseille, França.
- > Saujat, F. 2004. « O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (orgs.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- > Vygotski, L. S. 1997. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute, 1997.
- > Vygotski, L. S. 2010. *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : La dispute.