# L'ANALYSE DU TRAVAIL ENSEIGNANT POUR LA FORMATION:

## *ENJEUX ET POSSIBILITÉS D'UNE EXPÉRIENCE D'APPROPRIATION DU CADRE MÉTHODOLOGIE DE L'AUTO-CONFRONTATION*

Emily Caroline da SILVA[1]

**RÉSUMÉ :** En considérant le travail enseignant comme un métier, cet article propose une discussion sur l'appropriation du cadre méthodologique de l'auto-confrontation (FAITA, CLOT et al, 2001) –originellement conçu pour l'analyse du travail – à des buts de formation des professionnels du milieu en question. À travers une analyse de textes oraux produits en situation de travail enseignant dans un contexte d'enseignement du français langue étrangère, nous discuterons (i) comment le cadre méthodologique de l'auto-confrontation peut faire ressortir et évoluer un dilemme du métier ; (ii) comment l'analyse langagière de la voix des travailleurs peut apporter des données importantes sur le milieu et le métier; et (iii) comment cette méthode d'intervention, qui produit de connaissances sur le milieu professionnel, peut fournir des ressources pour la formation et pour les nouveaux intégrants de ce contexte. Pour ce faire, nous allons présenter les présupposés théoriques et méthodologiques, les particularités du contexte étudié, ainsi que des analyses langagières des entretiens faits. Les réflexions suscitées à partir des analyses montrent

1 Universidade de São Paulo. Mestre em Letras pela USP. E-mail: emilycsilva@usp.br

qu'une appropriation de ce cadre à des buts de formation est possible et qu'elle engendre des conséquences intéressantes sur les trois plans : l'intervention, la recherche et la formation.

**MOTS-CLÉS :** Ergonomie de l'activité ; auto-confrontation ; formation de professeurs ; travail

**ABSTRACT:** Considering the teaching work as a profession, this paper proposes a discussion on the appropriation of the methodological framework of self-confrontation (FAITA , CLOT et al, 2001) - originally designed for work analysis – for local teacher training purposes. This study has been done in the context of French as a foreign language teaching. Through an analysis of teachers oral texts about their work, we discuss (i) how the methodological framework of self- confrontation can bring out and develop a professional dilemma; (ii) how the linguistic analysis of workers voices can provide important data on the work situation; and (iii) how the intervention method, which produces knowledge of the professional environment, can provide resources for new co-workers training in the context. In order to do so, we will present the theoretical and methodological assumptions, the particularities of the context studied, and a linguistic analysis of the interviews as well. The analysis outcomes shows that is possible of use this same framework for teaching training purposes and it also points out some interesting effects on these three levels: work intervention, research and teacher training.

**KEY WORDS:** Activity Ergonomics; self-confrontation; teacher training; educational work.

## Introduction

Dans le but de mieux comprendre le travail enseignant dans toute sa complexité, certains chercheurs ont proposé d'analyser ce métier tout en échappant aux deux courants prédominants dans les recherches en sciences humaines : ceux qui tendent à l'objectivité et ceux qui tendent à la subjectivité (CLOT, 2011; FAITA, 2011). Ces premiers chercheraient à généraliser les situations et à ne pas approfondir les aspects contextuels tandis que les deuxièmes se proposeraient à particulariser la recherche, en réalisant des études de cas, sans pourtant prendre en compte le contexte général de la situation. Partant du courant socio-historique vygotskien et d'un cadre épistémologique qui met en avant le processus, l'histoire et le collectif ainsi que l'individu et son dilemme contextualisé, Clot (2011) et Faïta (2011) proposent une analyse de l'agir qui se conduit par une troisième voie, qui se co-construit entre chercheur, travailleur et collègues à partir des rapports entre discours et dialogue, entre individu et collectif, entre phénomène et processus, entre instant et histoire.

Dans cet article, notre but sera celui de montrer comment procéder à une analyse de l'activité enseignante à partir de textes oraux produits en situation de travail, tout en discutant (i) comment le cadre méthodologique de l'auto-confrontation peut faire ressortir et évoluer un dilemme du métier ; (ii) comment l'analyse langagière de la voix des travailleurs peut apporter des données importantes sur la situation de travail, ainsi que sur leur agir ; et (iii) comment cette méthode d'intervention, qui produit de connaissances sur le milieu professionnel, peut fournir des ressources pour la formation et pour les nouveaux intégrants de ce contexte.

Pour ce faire, cet article s'organisera en quatre parties. Dans la première partie nous discuterons les présupposées théoriques qui soutiennent cette étude. Dans la deuxième partie, nous aborderons le contexte de travail et de formation où nous avons réalisé l'intervention, suivie d'une discussion sur la méthodologie de production et analyse des données. La troisième partie sera consacrée à l'analyse, où nous chercherons à contempler les trois questions présentées. Finalement, nous présenterons les résultats, en exposant les considérations finales.

## Présupposées Théoriques

Penser l'activité enseignante comme un métier dépasse l'idée reçue de travail : « employer des moyens pour atteindre un but précis »

ou bien, dans le domaine de l'éducation, « faire apprendre aux élèves ». Ces conceptions de travail, en fait, ne prennent pas en compte l'aspect prescriptif de l'activité, c'est-à-dire, ce que l'enseignant est censé faire. Dans ce cas, les valeurs du métier seraient attribuées par des personnes extérieures à la situation et non pas par celui qui la réalise (AMIGUES, 2004, p.38). Ces conceptions ne prennent pas en compte non plus la partie invisible du travail (CLOT, 2001, p.38). Considérer l'activité même comme unité d'analyse demande, alors, qu'on la comprenne dans tous ses aspects.

Le travail enseignant, comme a souligné Amigues (2004), n'est pas une donnée disponible de manière immédiatement concrète et visible. Bien au-delà, il se montre comme une construction complexe qui se tisse entre les orientations pour le travail (les prescriptions) et les conditions de sa réalisation – ses dimensions organisationnelles, temporelles, subjectives et intersubjectives.

Vygotski (1989, p.70-71) remarque que l'analyse d'un produit, statique, fixe, immobile, consiste principalement dans l'identification et dans la séparation des éléments qui le constituent, alors que l'analyse d'un processus, dynamique, fuyant et instable, exige le repérage des points de changement, de dialogue et de co-construction qui constituent l'histoire de son développement. Il est donc ici question de comprendre le travail en l'observant en mouvement. Ainsi, basée sur Vygotski (CLOT, 2001, 2008), la méthode d'étude du travail que nous proposons de suivre cherche à analyser le processus, et pas seulement le produit, à expliquer plutôt qu'à décrire et à analyser le développement.

Inspirée des écrits de Vygotski (1989, 1997) et de la théorie de l'activité de Leontiev (1974, 1984), l'Ergonomie de l'Activité (AMIGUES, 2002 ; SAUJAT, 2004) s'est préoccupée d'identifier, de formuler et de décrire théoriquement quelques catégories pour l'analyse du travail enseignant. Amigues (2002) souligne d'une part, la distance entre *travail prescrit* et *travail réalisé* et parallèlement, d'autre part, la distance entre *tâche* et *activité*. Le travail prescrit serait ce qui est demandé au travailleur par l'institution, par les pratiques institutionnalisées, par les règles implicites ou explicites, tandis que le travail réalisé exprime ce que fait le travailleur. Dans ce sens, l'activité serait ce que fait mentalement le sujet pour réaliser la tâche donnée. Amigues (2004, p.46) insiste sur le fait que la distance entre prescrit et réalisé est naturelle et que le travail de l'enseignant consiste justement à la « ré-conception », ou redéfinition des prescriptions.

Le parallèle entre travail prescrit et travail réalisé a été encore déplié par Clot (2001), dans le domaine de la psychologie du travail,

plus précisément, dans le courant de la Clinique de l'Activité. Dans le cadre de la perspective vygotskienne de processus et mouvement, à part ce qui est demandé et ce qui est effectivement réalisé, tout ce qui a été contrarié, empêché, suspendu ou ce qui n'est pas réalisé devient aussi important que le réalisé pour l'analyse de l'activité. C'est ce que Clot (1999, 2001) appelle le *réel de l'activité*. Ainsi, même si tout se passe apparemment bien dans une séance de cours, l'enseignant peut se montrer très insatisfait d'avoir une partie de son activité empêchée, contrariée ou simplement rejetée. Ces trois catégories nous permettent alors de mieux observer l'activité enseignante : le *travail prescrit* (demandé par d'autres ou par soi-même), le *travail réalisé* (exécuté) et le *réel du travail* (travail réalisé et tout ce qui aurait pu se passer).

La tension entre « ce qu'on demande » du travailleur et « ce que ça [le travail] lui demande » exige un compromis entre les *résultats* du travail sur son objet (l'organisation des conditions de l'étude pour l'enseignant), son *efficacité* au sens strict, et les *effets* du travail sur soi, en termes de santé au sens large (FAITA, SAUJAT, 2010). Cette tension entre santé et efficacité est au centre des préoccupations de l'approche ergonomique et, dans ce sens, Faïta et Saujat (2010) explicitent leur notion de santé, extraite de Canguilhem (2002, p.68 apud FAITA, SAUJAT, 2010):

> Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi. (p.05)

Dans ce même sens Saujat et Espinassy (2003) affirment que

> l'activité du professeur consiste moins en la réalisation d'une tâche d'enseignement qu'en sa ré-conception, issue des arbitrages relatifs à la recherche d'une efficacité non seulement dans l'accomplissement de son travail, mais aussi dans l'accomplissement de soi. (p.111)

C'est-à-dire que'en gérant toutes les variables du milieu de travail dans le but d'organiser le travail des élèves pour l'apprentissage, l'enseignant trouve des solutions efficaces pour « prendre » et « faire » la classe, au double sens de milieu et de collectif de travail (FAITA, SAUJAT, 2010).

À ces dimensions du métier, nous ajoutons d'autres mentionnées par Clot (2008, p.258). Selon l'auteur, le métier est tout à la fois

*personnel*, parce qu'il a une dimension subjective et psychologique ; *interpersonnel*, car il se fait en dialogue et en co-construction avec d'autres individus ; *impersonnel* dans son organisation et tâches prescrites ; et *transpersonnel*, dans la mesure où il constitue une mémoire et une histoire qui n'appartiennent à personne, mais qui sont disponibles à tous et chacun pour être mises à jour entre l'instant présent et futur. Puisqu'il se construit entre toutes ces dimensions, le métier est donc essentiellement conflit.

Comme nous avons dit, cette activité enseignante peut être inférée à partir de l'action exécutée, visible, mais elle n'est pas pour autant directement observable, analysable. Le fait de pouvoir analyser sa pratique professionnelle et de se rendre compte de toutes ses dimensions, y compris de la distance naturelle et attendue entre prescrit et réel, permet aux sujets de pouvoir mobiliser et construire des ressources pour leur développement professionnel et personnel.

Comprendre cette activité multidimensionnelle, ainsi que ses conflits, ses impasses, ses règles et ses empêchements a demandé une méthodologie d'étude également particulière. Ainsi, Faïta, Clot et al (2001) ont développé une méthode de co-analyse de la situation de travail, à savoir, l'auto-confrontation, où il faut d'abord transformer pour après comprendre, inversement aux conceptions positivistes, où l'on cherche à étudier la situation sur le plan théorique avant d'appliquer des changements dans les contextes.

Le cadre méthodologique de l'auto-confrontation s'organise donc à partir d'une demande dans un milieu de travail. Dans un premier temps, un collectif professionnel se forme, intégré de personnes intéressées à leur développement face à leur travail. Le chercheur-intervenant observe alors s'il y a vraiment une demande de la part des travailleurs ou de la part de l'institution, faisant ressortir les conflits, les problématiques auxquelles ils doivent faire face. Il vérifie ensuite s'ils ont un intérêt à se faire filmer dans une des séquences problématiques de leur métier pour après réaliser des entretiens filmés. Dans la première phase des entretiens, appelée *d'auto-confrontation simple*, chaque enseignant et le chercheur se réunissent pour regarder le filmage du cours et le chercheur pose des questions pour que l'enseignant puisse expliciter non seulement ce qu'il a fait, mais ce qu'il n'a pas pu faire, ses actions empêchées, suspendues ou non réalisées, cherchant ainsi à identifier les dilemmes présents dans son contexte. Lors de la deuxième phase d'entretiens - *l'auto-confrontation croisée* -, les deux enseignants et le chercheur se rassemblent pour regarder des extraits des deux cours, créant un espace ouvert propice au dialogue

où chacun puisse observer et commenter ce qui attire son attention dans la pratique de son pair. Par la suite, dans des séances appelées « *retours au collectif* » (FAÏTA, CLOT et al, 2001), les dilemmes ressortis des entretiens rétro-alimentent le collectif de départ, qui valide ou non les discussions faites, fournissant ainsi des ressources pour augmenter son pouvoir d'agir (CLOT, 2008) face aux situations de travail.

Cette méthode de confrontation avec sa propre pratique et avec la pratique de l'autre n'a pas l'intention d'analyser objectivement et directement l'activité registrée en soi, mais à la faire revivre par son protagoniste, qui explicite ses conflits, en prenant une distance spatio-temporelle de son vécu. L'auto-confrontation ne reste pas non plus sur le plan subjectif, mais elle engendre une discussion entre les pairs, en observant les différentes manières de faire ainsi que toutes les contraintes de la situation. Il s'agit donc d'une méthode indirecte d'analyse de l'activité, dans le sens vygotskien (FRIEDRICH, 2012, p.41-46), car le chercheur « accède » indirectement, à travers le discours, à l'activité, dans le sens où nous l'avons définie plus haut.

Dans ce cadre théorique et méthodologique, nous pourrions alors distinguer, au moins, deux moments distincts et identifiables: d'abord il y a un moment d'intervention, de demande, de confrontation et de résolution de conflits sur la pratique professionnelle. Une fois que ce moment d'intervention est fini, le matériel verbal et audio-visuel produit, enregistré et recueilli peut également servir à des buts de recherche, en produisant des abstractions et des connaissances théoriques sur le plan du travail enseignant et aussi des buts de formation, en fournissant des ressources qui peuvent être réemployées pour la discussion, la mise en question, et les cours de formation d'enseignants[2].

### Contexte et Méthodologie

Les extraits sur lesquels nous nous pencherons dans cet article se trouvent justement dans un mouvement qui se répand sur ces moments : intervention, recherche et formation, comme nous expliciterons par la suite. Il part d'une intervention faite dans un contexte de pratique professionnelle dans un cours de français langue étrangère (FLE) à l'Université de São Paulo, il intègre en même temps une recherche de master réalisée dans ce contexte et les ressources produites y sont retournées à des fins de formation.

Le contexte dont nous parlons ici est celui d'un cours offert sous la modalité de cours d'extension à la communauté interne et

**2** À titre d'exemple, nous tenons à mentionner ici un projet collaboratif de recherche appelé « Analyser l'activité de professeurs de français au Brésil en préalable à l'élaboration d'une stratégie et d'une ingénierie de formation professionnelle continue », entre l'Équipe Ergonomie des Professionnels de l'Éducation (ERGAPE) de IUFM d'Aix-en-Marseille, Université de Provence, l'Université de l'État du Ceará (UECE) et l'Université de São Paulo (USP). Dans ce projet, pour son cours de formation d'enseignants de français, l'UECE a employé les ressources de plateforme de formation en ligne Néopass, ressources issues des séances d'intervention et analyse du travail enseignant en France, réalisée par l'équipe ERGAPE. Parallèlement, l'Université de São Paulo a aussi produit des séquences filmées d'intervention et d'analyse du travail enseignant dans le contexte des cours d'extension universitaire, qui ont été ensuite utilisées à des buts de recherche et de formation.

externe à l'université. Les enseignants sont des étudiants de troisième cycle, jeunes diplômés, qui cherchent une formation pratique à l'enseignement et ils sont rémunérés par une bourse. Ils n'ont fréquemment aucune expérience et cherchent à intégrer ce groupe de travail, connaissant le dispositif de formation interne (des réunions pédagogiques, des tutorats, des ateliers de formation) justement pour apprendre le métier (LOUSADA, 2011), ce qui donne une caractéristique très particulière, sur laquelle nous y reviendrons plus tard. Ce groupe est assez rotatif puisque, une fois qu'ils rompent leur rapport d'étudiant avec l'université, c'est-à-dire, après leur soutenance, ils ne peuvent plus y travailler.

En tant que jeunes apprentis de la profession, ces enseignants se trouvent souvent face à des dilemmes, à des conflits, soit dans la préparation, soit pendant ou après leurs cours. Un exemple d'une de ces situations a été la difficulté de travailler des contenus culturels en classe de langue. Ce besoin a rencontré l'intérêt de recherche d'une des enseignantes qui intégrait ce contexte et qui était étudiante en master. Ainsi, deux enseignants se sont présentés volontairement pour se faire filmer et discuter de leurs façons de travailler les contenus culturels. Ils ont eu une de leurs séances filmées, ensuite ils se sont confrontés à leur activité lors d'un entretien d'auto-confrontation simple, avec la chercheuse. Ensuite, ils ont fait un entretien en auto-confrontation croisée, libre, avec chercheur et un pair, et bien qu'une question précise les ait préoccupés au départ, plusieurs autres sujets les ont interpellés lors du visionnage des séquences et de l'entretien : la façon de commencer le cours, la façon de réaliser la correction en classe, la posture du professeur face aux élèves, le rythme du cours, les liens entre les cours, la façon d'expliquer la consigne de l'activité etc.

Parmi les thèmes de discussions évoqués lors de l'auto-confrontation, plusieurs faisaient écho aux demandes des autres jeunes enseignants lors des réunions pédagogiques, des sessions de tutorat[3] ou même informellement dans la salle des professeurs. Ainsi, les enseignants filmés, la chercheuse et la coordinatrice ont voulu apporter et reprendre les discussions de l'entretien en auto-confrontation croisée en les élargissant lors des moments de la réunion pédagogique[4].

Il nous paraît incontournable de souligner ici que ce contexte est très particulier et justement pour cela, il vaut la peine d'en déplier les implications, ainsi que les différents statuts de chaque participant. En tant qu'endroit à la fois de travail et de formation comme nous avons mentionné plus haut, il serait anodin de notre part d'insister sur le caractère professionnel et supprimer le côté formation de ce milieu, dans

**3** Dans ce contexte, on appelle tutorat les séances d'orientations individuelle ou en petits groupes entre des enseignants plus expérimentés et des nouveaux enseignants.

**4** Selon le cadre méthodologique d'analyse proposé par Clot et Faita (2001) l'étape qui suit les auto-confrontations est le « retour au collectif ». Nous avons tenté de la réaliser, cependant, suite à une absence d'un des participants pendant un semestre et le départ permanent de l'autre en France, nous n'avons pas pu la concrétiser telle qu'elle était prévue. Ainsi, le semestre d'après nous avons pu réunir le groupe d'enseignants, des nouveaux et des plus anciens, pour discuter de quelques questions qui intéressaient les participants de l'auto-confrontation. Ceux-ci analysaient leur travail, selon leurs difficultés réelles – et aussi le reste du groupe d'enseignants – qui avaient des questions semblables, pour la formation. Ainsi on ne peut pas affirmer qu'on a réalisé un « retour au collectif » dans le sens original du terme, mais nous soutenons que ce qui a été fait, quelle que soit l'appellation qu'on donne à ces réunions, leur pertinence et leur efficacité sur les deux plans, l'analyse de l'activité et la formation, ne peuvent pas être niées, comme il sera démontré par la suite dans la partie de l'analyse des données.

le but de faire rentrer cette situation dans le cadre méthodologique originel de l'auto-confrontation – une intervention dans le milieu de travail, suite à une demande formelle ou informelle, dans l'intention de résoudre des problèmes précis du métier, suivi d'un retour au collectif. Différemment, dans notre contexte, nous avons expérimenté cette méthode justement parce qu'elle nous fournissait un cadre très cohérent par rapport à nos buts d'analyse du travail, ainsi que de formation permanente, puisque tous les semestres des enseignants débutants nous joignent. Nous avons tout de même respecté toutes les démarches de la méthode, dès la constitution d'un collectif de travail soudé (depuis 2009) jusqu'au retour des questions discutées à ce collectif (2012).

Par rapport aux statuts des participants, il convient de signaler que dès le départ, dès l'institutionnalisation du cours de FLE, leur statut et leur fonction sont doubles : il offre une formation en français langue étrangère pour la communauté autour de l'université en même temps qu'il offre une possibilité de formation professionnelle pratique à ces enseignants récemment diplômés, sans expérience et encore étudiants. Ainsi, tous les participants ont, eux aussi, au moins deux statuts : celui d'étudiant pour l'université et celui d'enseignants pour les élèves. Cette double position avait même engendré une discussion sur comment nommer ces enseignants dans nos publications, ce que Lousada (2011) et Dantas-Longhi (2013) ont solutionné en employant les termes monitores-professores (moniteurs-enseignants) ou *professores-monitores* (enseignants-moniteurs). Les chercheuses-intervenantes qui ont mené les recherches avaient également un statut similaire : elles étaient elles-mêmes à la fois enseignantes, étudiantes en master, intervenantes et souvent formatrices des nouveaux-arrivés. De même, la coordinatrice des cours tenait aussi le rôle de professeur universitaire et de directrice de recherche.

Les plusieurs statuts qui se jouent ne déqualifient pas pour autant les recherches menées dans ce contexte, ni la réalisation des étapes de la méthodologie, ni le travail de formation qui a été fait. Bien au contraire, il pose justement un enjeu complexe et intéressant à être déployé, dont les résultats pourraient possiblement intéresser une réforme universitaire dans les curricula de formation d'enseignants dans le cadre universitaire, qui est d'ailleurs souvent critiqué par les étudiants. Nous reprendrons cette discussion après les analyses, dans les considérations finales.

Les entretiens réalisés ont été analysés selon le matériel verbal et interprétés à l'égard des concepts qu'on a explicités plus haut, comme travail prescrit, travail réalisé et réel de l'activité. En ce qui

concerne l'analyse du matériel verbal, nous employons le modèle d'analyse socio-interactionniste (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), qui a développé un cadre de catégories pour l'analyse des textes produits en situation de travail.

En tant que modèle en construction, les catégories de ce cadre ont été aménagées selon Bronckart (2013). Le premier niveau d'analyse est le contexte de production du texte, qui fournit des éléments pour mieux comprendre les rôles sociaux du producteur, du destinataire, ainsi que le but du texte. Au deuxième niveau se trouvent l'infrastructure globale du texte (son contenu et organisation discursive), les mécanismes de textualisation (la connexion et cohésion nominale) et les mécanismes de prise en charge énonciative (foyer énonciatif, voix et attributions modales) :

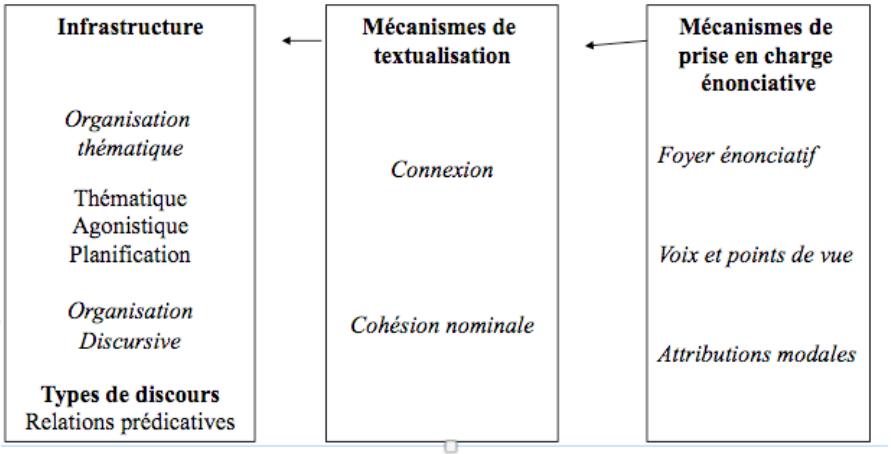


Image 1 : Le modèle d'analyse de textes de l'ISD (BRONCKART, 2013)

L'analyse de ces catégories à la lumière du contexte de production permettent au chercheur de mieux prendre en compte ce matériel qui configure, explore et fait revivre l'agir.

Pour répondre donc à nos questions de départ, nous allons par la suite analyser un extrait de l'auto-confrontation croisée entre les deux professeurs volontaires qui se sont fait filmer et, ensuite, un extrait de la réunion pédagogique avec le collectif d'enseignants où un des enseignants a repris le même sujet. Nous les analyserons selon le cadre de l'Interactionnisme Socio-Discursif (ISD) : à partir des éléments du contexte que nous venons de présenter, nous observerons, sur le plan de contenus, comment un dilemme du métier peut évoluer ; après, nous observerons comment les modalisations peuvent indiquer la position des enseignants face à leur vécu ; et finalement nous re-

prendrons la discussion entre analyse du travail et formation à la lumière des analyses faites.

### Résultats des analyses

Nous avons mentionné auparavant qu'un des sujets évoqués dans l'entretien, émergé de la difficulté des enseignants, c'était justement le thème de l'explication de la consigne de l'activité en classe de LE. Cette question est depuis longtemps objet de discussion dans la didactique de langues étrangères et varie beaucoup selon la tradition de l'institution et sa conception d'apprentissage. L'idée de commencer à apprendre une langue étrangère déjà en LE est possible et souvent souhaitable, mais certainement discutable en dépendant de la langue maternelle des apprenants.

Observons l'extrait de l'auto-confrontation croisée entre les deux participants, Danilo et Suélen[5] :

**5** Avec leur autorisation et accord, nous gardons ici leurs vrais prénoms.

*vidéo commence*

298D: j'ai regardé le dictionnaire et je continue à expliquer… parce que là je continue à expliquer la consigne du même exercice… pendant que je pense

299S: ils sont en train de voir le/le livre?

300D: ouais ils sont en train de/de faire déjà l'exercice

301S: {alors

302D: {ceux qui ont compris

303S. et E.: ((rires))

304D: mais il y/il y en a qui n'ont pas compris alors je continue à expliquer

305S: c'est juste faire un iden/ahn/ahn une liste de::/de choses?

306D: {oui… en fait ce n'est pas exactement ça… c'est ça?… (car maintenant) oui

307E: qu'est-ce que tu regardais à ce moment-là?

308D: ahn:: je sais pas… ()

309S: oui

310D: non ne c'est pas ça *pause vidéo* bon… ahn::

311E: c'est pas… la dame?

312D: ouais c'est une dame qui a beaucoup de difficulté donc j'arrête toujours pour lui parler… mais/mais/je voulais/c'est vrai/j'explique pas/je commence à expliquer… après quand ils commencent… je vois que quelqu'un fait une chose ahn:: de/quelqu'un qui n'a pas compris me demande "ah mais on fait ça ou ça?"… et au lieu d'expliquer à lui j'explique à tout le monde…

313S: {uhum

314D: {de nouveau… d'une autre/je/je/je/je réponds à sa question à tout le monde parce que je pense que peut-être les autres n'ont pas compris non plus… et::… je ne sais pas je voulais te demander ça si normalement quand tu expliques une consigne tu:: tu fais attention tu essaies de/de parler pendant deux minutes… et:: là tu t'arrêtes et ils vont le faire… où tu expliques… tu regardes/tu vois si/s'ils le font/si quelqu'un te pose une question tu réexpliques:: parce que moi je fais comme ça…

315S: uhum

316D: je/je/je regarde s'ils le font::

317S: {uhum

318D: {s'ils ne font pas je/je/j'attire l'attention de tout le monde je réexplique et je/ça m'a gêné quand j'ai regardé parce que je voyais que/j'ai aperçu que ça peut-être un peu… ahn:: énervant pour les élèves de me regarder comme ça "ah il va nous demander de faire un truc" et quand ils commencent à faire après j'attire l'attention de tout le monde de nouveau… voilà ils reviennent…

319S: {uhum

320D: {et je leur attire l'attention de/ de nouveau

321S: {uhn uhum

322D: et ils reviennent parce que:: je suis toujours en train de revenir sur la consigne

323S: {oui

324D: je ne sais pas si/si tu fais comme ça

325S: ça c'est pour/plutôt pour les niveaux:: basique

326D: {basique ça se passe pour toi aussi non?

327S: oui oui oui

328D: oui normal/

329S: {pas au niveau quatre… .ahn je leur explique une fois… hum::… si je/je leur demande "vous avez compris?"…

330D: {uhum

331S: et si/si personne ne dit rien… je commence à circuler… pour voir s'ils font bien et il y a toujours de gens qui ne les font pas… donc j'explique seulement pour cette personne

332D: {ahn d'accord tu expliques seulement à lui

333S: {je/ je les laisse/les autres je ne/je les laisse… parce que:: ça va déranger::

334D: {uhum

335S: l'attention::

336D: {oui

337S: {ils ne vont pas se concentrer… et je vais expliquer une chose que::

338D: {oui… ils ont déjà compris

339S: {ne les concerne pas?

340D: ((rires)) oui… oui… au moins… peut-être que j'aurais dû faire ça… pendant que je regardais la/la vidéo je me suis dit que peut-être que c'est mieux de

341S: {uhum

342D: {rester avec la personne qui m'a demandé

343S: {uhum… parce que (serai)

344D: {mais toujours je me suis

345S: {spécifique ponctuel

346D: {ouais…

uhum... mais parfois je pense que peut-être je dois expliquer à tout le monde... parce que tout le monde/ a cette question

347S: non mais tu vas circuler... tu/tu peux résoudre

348D: uhum

Face à une séquence de son cours où il se voit en train d'expliquer et réexpliquer ce que les apprenants sont censés faire, Danilo, un enseignant qui a trois semestres d'expérience s'étonne de se voir gêner le travail des élèves avec tellement d'explications. Il partage alors son étonnement avec sa collègue, Suélen, qui a un an de plus d'expérience et il découvre qu'elle a une autre manière de faire : quand un apprenant ne comprend pas la consigne donnée, au lieu de réexpliquer à toute la classe, comme fait Danilo, elle explique seulement à celui-là.

Pour Danilo, il s'agit d'un dilemme constant (« je suis toujours en train de revenir sur la consigne »). Il oriente ses choix sur le paradigme de l'anticipation : anticiper les possibles questions des apprenants (« je pense que peut-être les autres n'ont pas compris non plus »), mais il se demande également s'il y aurait un problème dans son explication (« je vois que quelqu'un fait une chose ahn:: de/quelqu'un qui n'a pas compris me demande "ah mais on fait ça ou ça?"... »). Ces deux aspects pointent un souci dans sa pratique du métier, ressortie d'une prise de conscience à partir de l'éloignement qui s'est produit à travers le visionnage de sa séquence de cours. Il cherche alors à avoir un avis et découvrir comment faire autrement et pose la question à sa collègue : « je ne sais pas si/si tu fais comme ça/ça se passe pour toi aussi non? ».

Suélen, différemment, ayant un peu plus d'expérience, explique « une fois » seulement et se base sur le paradigme de la remédiation individuelle : « ahn je leur explique une fois... hum::... si je/je leur demande «vous avez compris?»... et si/si personne ne dit rien... je commence à circuler... pour voir s'ils font bien et il y a toujours de gens qui ne les font pas... donc j'explique seulement à cette personne ». Selon la discussion qui s'est produite, l'explication de la consigne peut être vue alors comme un geste de mise en activité, afin d'organiser le travail des élèves, qui doit être régulée par le professeur au moment où il va circuler dans la classe (AMIGUES, 2004). Sans ce deuxième moment de régulation, l'explication risque de se répéter et gêner l'activité même.

Nous observons dans cet extrait une explicitation de l'activité enseignante qui, comme nous l'avons remarqué plus haut, n'est pas directement accessible. À travers l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignant peut reconstituer son activité, en verbalisant le réel de

son travail, c'est-à-dire, tout ce qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il aurait voulu faire, etc.

La discussion que nous venons d'analyser s'est passée au moment de l'auto-confrontation croisée. Environ un an plus tard, en observant que les nouveaux enseignants avaient cette même question, Suélen, la chercheuse et la coordinatrice ont décidé d'apporter cet extrait au grand collectif (tous les moniteurs-enseignants réunis) lors d'une réunion pédagogique, un moment de formation, pour analyser ensemble un problème du métier commun à plusieurs professeurs du milieu. Voyons un extrait de cette réunion entre la chercheuse et un jeune débutant, Marcos, juste après le visionnage de la séquence précédente :

E - Et par rapport aux deux manières qu'on a vu il y a Danilo qui quand quelqu'un ne fait pas correctement… il explique à tout le monde et il y a Suélen qui va et explique seulement à celui qui ne fait pas correctement. Et vous/ comment vous faites ?

M - quand je fais… je fais beaucoup d'activités de Priscila… parce qu'il y a des activités de préposition tu sais ? qui sont sur Moodle… elles sont un peu compliqué de comprendre parce qu'il y a toute la démarche du jeu et normalement je partage la salle en groupes et il y a quelques groupes qui ont compris et d'autres groupes qui n'ont pas compris… alors il faut voir qui a compris et qui n'a pas compris, observer tout le monde,

E – alors, d'abord tu divises le groupe et après tu donnes la consigne ?

M – oui, non, d'abord je divise le groupe et après je donne la consigne, mais parfois j'explique une fois en français et si je vois que qu'ils n'ont pas compris j'explique en portugais… je sais pas/ je sais/ je sais qu'il faut pas faire ça, mais… je finis en expliquant en portugais… pour m'assurer que tout le monde comprenne…

E – pourquoi il faut pas faire ça ?

M – oi ?

E – pourquoi il faut pas faire ça ?

M – ah… parce que tout le monde dit qu'il faut parler en français… que c'est l'objectif de jamais utiliser le portugais… ça m'agace un peu… ça… me rend triste de devoir parler en portugais… mais… s'ils arrivent pas à comprendre, je veux qu'ils finissent l'activité

Au moment de partager le dilemme de la consigne avec ses pairs, ce conflit semble gagner de nouveaux contours : la question de la gestion

du groupe et de la langue de la consigne. Comprendre ou ne pas comprendre une consigne devient objet de réflexion pour ces professeurs, qui reprennent (ou même revivent) leur expérience dans le milieu[6].

Pour Marcos, la tension entre « ce qu'on lui demande », la prescription donnée, et « c'est que ça lui demande », l'activité en cours, est évidente. Pour mettre les élèves au travail, afin de « faire la classe », il a fallu d'abord « prendre la classe » (SAUJAT, ESPINASSY, 2003) et donc il a dû laisser de côté la prescription de parler toujours en langue étrangère (LE).

Pourtant, si d'une part, il arrive à l'efficacité de la tâche, d'autre part, il ne l'équilibre pas avec la santé (au sens de Canguilhem que nous avons présenté plus haut). Autrement dit, il ne se sent pas bien, en faisant son cours de cette manière (« ça m'agace », « ça me rend triste »). Il a trouvé une manière de réaliser la tâche, d'être efficace, pourtant il n'en est pas content.

Sa position face à son expérience peut être identifiée langagièrement par les modalisations d'ordre déontique : « il faut pas parler portugais », c'est-à-dire que la prescription était pour lui un devoir à être observé. Ainsi, au moment où il a transgressé cette prescription, cette orientation, cela le rendait triste. Le fait d'être incapable de suivre la prescription, tandis que tous les autres professeurs apparemment le faisaient, le mettait en décalage par rapport au travail. Cela nous montre que le compromis entre efficacité et santé n'était pas complètement satisfaisant pour lui. Pourtant, alors que la distance entre le prescrit et le réalisé le rendait déçu, cette même distance lui a laissé un espace pour agir, pour la « reconception » du travail (AMIGUES, 2004).

Marcos a donc trouvé son propre moyen d'arriver à mettre les élèves au travail et à faire finir l'activité – prendre et faire la classe : il a décidé d'organiser le travail en portugais pour arriver à son but de faire accomplir la tâche par les élèves. Ce dilemme, que nous pourrions nommer un dilemme du métier de l'enseignant de LE, est ressorti à partir d'un dialogue, déclenché par les pratiques des enseignants et il a été élargi à partir d'un autre, ce qui nous montre que cette question n'est pas subjective, mais qu'elle est partagée avec les pairs du métier.

En termes d'analyse du travail, il serait incorrect de développer cette question puisque nous n'avons pas de ressources matérielles pour confronter les deux pratiques, au même niveau. D'une part, nous avons les évidences, les filmages de cours de Danilo, mais de l'autre part, nous n'avons que le discours de Marcos. Cependant, le fait d'apporter les discussions de l'entretien de deux professeurs du milieu au

6 L'Ergonomie de l'Activité propose de nommer allo-confrontation (MOLLO, VANINA, 2004) la confrontation qui se produit entre un travailleur et la pratique de son collègue.

collectif qui avait les mêmes questions franchit un autre espace : il met en évidence le caractère transpersonnel du métier et l'histoire d'un milieu de travail, car, bien que quelques enseignants aient quitté ce cours de FLE[7], ce qui est naturel dans ce contexte comme nous l'avons dit plus haut, les ressources d'analyse du travail (dans ce cas, l'auto-confrontation) apportées dans les moments de formations, permettent une pérennité des discussion faites, ainsi que des personnes qui ont réalisé ce métier dans ce milieu – elles gardent la mémoire du métier. De manière plus pragmatique, la reprise que Marcos fait du dilemme de Danilo et le dialogue que l'un établit avec l'autre n'a été possible que par cette vidéo apportée au collectif par ce moment de formation, puisqu'il n'a jamais connu ou travaillé avec Danilo, qui a quitté le groupe un semestre avant l'entrée de Marcos.

7 Comme nous l'avons indiqué, après avoir terminé son master ou son doctorat les moniteurs-enseignants n'ont plus le statut d'étudiants et doivent quitter le cours.

Ce que nous soutenons ici est que, en termes de formation, ces ressources produites sur le milieu, pour la formation des débutants dans ce milieu même ne sont pas seulement utiles et permettent des transformations dans les manières de faire, penser, agir et former, mais elles vont encore plus loin, elles gardent des traces des personnes qui y ont été et de leurs dilemmes, ce qui nous fait revenir sur l'importance de considérer le phénomène selon la perspective vygostkienne, évoquée lors de notre introduction, tout en prenant en compte l'histoire, le processus et le collectif.

## Considérations Finales

Partant de nos présupposés théoriques et des analyses exposées, nous avons présenté ici comment le cadre méthodologique de l'analyse du travail par l'auto-confrontation a pu faire ressortir et évoluer un dilemme du métier des enseignants de langue étrangère : celui de donner la consigne d'une activité, de mettre les élèves au travail. Nous avons pu observer comment un conflit d'un seul professeur a pu être développé par sa collègue et a suscité la verbalisation d'un troisième collègue, au moment d'une séance de formation avec le collectif de ce milieu. Ce cadre, basé sur le principe du dialogisme et de la prise de conscience par l'éloignement (FAITA, CLOT et al, 2001), peut faire évoquer des conflits du métier, ainsi que fournir des ressources pour augmenter le pouvoir d'agir des enseignants (CLOT, 2008) dans la situation.

Nous avons également vu comment l'analyse langagière de la voix des travailleurs a pu apporter des données importantes sur la situation de travail, ainsi que sur leur agir. Pour des contraintes d'espace nous n'avons mentionné ici que deux des catégories d'analyse :

le plan des contenus et les modalisations, mais pour une étude plus étendue, nous pourrions en expliciter d'autres.

Finalement, nous avons attiré l'attention sur comment cette méthode d'intervention et d'analyse du travail a produit des connaissances sur les conflits du métier dans ce milieu et comment elle a pu devenir une ressource pour la formation des nouveaux qui intègrent ce contexte, assurant une continuité transpersonnelle du métier (CLOT, 2008).

Le cadre méthodologique de l'auto-confrontation, tel qu'il a été conçu par Faïta et Clot (2001), est instauré sous une demande, dans le but de transformer la situation de travail pour la comprendre et il se fait sous la forme d'un processus basé sur le dialogisme et la prise de conscience par le distanciement spatio-temporel, conduit par un chercheur-intervenant, à travers : la constitution d'un collectif, l'identification des conflits, le filmage des séquences de pratiques professionnelles, l'auto-confrontation simple et croisée, ainsi que le retour au collectif.

Or, dans le contexte que nous avons présenté, chacun de ces principes a été observé et respecté. Mais la particularité d'avoir un milieu qui a, dès le départ, un double statut : un lieu de travail et de formation, où l'on pratique de l'analyse du travail aussi bien que de la formation, nous a permis d'engendrer une investigation sur l'appropriation de ce cadre méthodologique.

Dans ce sens, nous voulons soutenir ici que l'analyse des situations de travail intégrée à des initiatives de formation dans un milieu précis peut évoquer des dilemmes, des conflits, ainsi qu'engendrer des transformations chez les participants, comme nous l'avons souligné dans nos analyses. De plus, nous avons montré que les ressources produites à partir de l'analyse du travail peuvent dépasser l'idée d'une formation pratique[8] et établir un dialogue transpersonnel sur les dilemmes du métier, en fournissant des éléments importants pour augmenter le pouvoir d'agir des participants, surtout de ceux qui partagent le même milieu de travail.

Nous espérons que cet article a pu exemplifier le volet d'analyse du travail proposé par l'Ergonomie de l'Activité, ainsi qu'éveiller une discussion sur l'appropriation, l'usage et les pratiques de ce cadre méthodologique à des fins de formation.

**8** Nous mettons pourtant en évidence que le travail montré ici est différent d'un travail de formation dans une discipline universitaire, où les participants n'intègrent pas le même milieu professionnel et ne constituent pas un groupe de travail.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos : por um interacionismo sociodiscursivo*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. *O agir nos discursos : das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. "Evolutions de la conception des genres textuels dans le cadre de l'Interactionnisme Socio-Discursif" - Painel Avanços nos estudos de gêneros em diferentes perspectivas. *In : VII SIGET*, Fortaleza, 2013.

CLOT, Y. Théorie en Clinique de l'Activité. In : MAGGI, Bruno (dir.). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUG, 2011.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF, 2008.

CLOT, FAÏTA et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In : *Éducation Permanente. Dossier : Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Genève, n. 146, p. 17–25, 2001.

CLOT, Y. Editorial. In : *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Paris, n. 146, p. 7-16, 2001.

DANTAS-LONGHI, S. M. *Como os jogos podem revelar outras dimensõeas do trabalho do professor de língua estrangeira?* Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. FFLCH-USP, 2013.

ESPINASSY, L.; SAUJAT, F. Enseigner les arts plastiques em ZEP: les dessous du métier. Recherche et Formation, *INRP, n. 44*, 2003.

FAITA, D. Théorie de l'activité langagière. In : MAGGI, Bruno (dir.). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUG, 2011.

FAÏTA, D. e SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et métho-

dologique. In: Saussez, F & F. Yvon, F. (Eds.) *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.* Québec, Presses de l'Université de Laval, 2010, p.41-69.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotki. Mediação, aprendizagem e desenvolvimento : uma leitura filosófica e epistemológica.* Trad. Anna Rachel Machado, Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo : Mercado de Letras, 2012, 41-52.

LOUSADA, E. G. Aprendendo o «métier» de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: Paula Tatianne Carréra Szundy; Júlio César Araújo; Christine Siqueira Nicolaides; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. 1 ed. Campinas: Pontes Editora, 2011, v. 1, p. 111-134.

MOLLO, VANINA. Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35 (6), 2004, p.531-540.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente.* Trad. José Cipolla Neto et al. 3 ed., São Paulo : Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. *Pensée et langage.* Trad. Françoise Sève. Paris : La Dispute, 1997.