

Représentations sociales de l'activité de l'enseignant : la valeur de ce qui est nouveau

Camila Motta Carreiro – Instituto Federal Fluminense

Monica Rabello de Castro – Universidade Estácio de Sá

Abstract

This study introduces results from three integrated research processes on teachers' perceptions about their own work, and the arguments that they present in order to explain their pedagogical practices. The theoretical framework and the methodology are both epistemologically consistent with the socio-historical approach, integrating social representations and argumentation theories. In all studies, the subjects were public school teachers. Recorded visual and oral discourses of their practices were the main methodological data source, in association with discourse coming from semi-structured and open interviews. The subjects were filmed while teaching to their students, and later viewed and discussed the recordings in meetings called as « auto-confrontation » sessions. Results suggest processes of redefinition of social representations of teaching practices, highlighting the appropriateness of auto-confrontation as a methodological tool to assess and to reflect about pedagogical practices. The teachers' social representations revealed tensions between traditional and modern pedagogical approaches.

Keywords

Social Representations, Teaching, Activities, Auto-confrontation, Argumentation.

Résumé

Cette étude présente les résultats de trois recherches intégrées portant sur les perceptions des enseignantes des écoles publiques par rapport à leur travail et sur les arguments qu'elles évoquent pour expliquer leurs pratiques professionnelles. Le cadre théorique et la méthodologie suivent l'approche socio-historique, liant les théories de la représentation sociale et de l'argumentation. Les enseignantes ont été filmées pendant qu'elles diffusaient leur enseignement et après, lors des séances « d'autoconfrontation ». Les données recueillies proviennent des discours des enseignantes tenus lors des activités d'enseignement et d'entrevues semi-structurées et ouvertes. Les résultats suggèrent une redéfinition des représentations sociales des enseignantes et révèlent des tensions entre les adeptes de l'approche pédagogique traditionnelle et les autres favorisant l'approche pédagogique moderne. Enfin, il ressort que l'autoconfrontation constitue un outil méthodologique approprié à la réflexion et à l'évaluation des pratiques pédagogiques.

Mots-clés

Représentations sociales, enseignement, activités pédagogiques, autoconfrontation, argumentation.

INTRODUCTION

Cette étude fait état de trois recherches associées sur le travail des enseignants, et vise à analyser les liens entre les trois résultats obtenus [1]. L'article est divisée en six parties : le contexte, la théorie, la méthodologie, l'analyse, la discussion et la conclusion. D'abord, nous faisons un bref survol de la recherche sur l'enseignement qui démontre que les enseignants sont de plus en plus perçus comme les formateurs des générations à venir, capables de relever les défis du développement économique. Ensuite, nous présentons notre propre vision sur l'enseignement des savoirs compris comme un produit social né de l'interaction entre diverses couches individuelles (par exemple les éléments de la vie personnelle) et sociales (par exemple les écoles et la formation offerte à la population). Cette conception nous a mené à privilégier les représentations sociales (RS) comme cadre théorique, lequel se juxtapose à l'analyse argumentative, de même que la psychologie sociohistorique (PSH) intégrée à l'analyse ergonomique du travail (AET) ; les RS et la PSH étant des théories sociales construites à partir des processus de communication.

Puis, nous discutons de la méthodologie adoptée dans chacune des trois recherches, en expliquant comment nous les avons croisées. Nous examinerons les techniques d'autoconfrontation simple et croisée, ainsi que le modèle de la stratégie argumentative (MEA), nos outils de collecte de données et d'analyse. Les principaux résultats issus des trois études sont présentés sous la forme de schémas argumentatifs qui cherchent à expliquer les thèses centrales défendues par les sujets-enseignants, ainsi que les arguments utilisés pour les justifier. Dans la discussion, nous établissons des liens entre les résultats des recherches, notamment du point de vue des représentations sociales qu'ont les enseignants. En conclusion, nous tenterons de démontrer la pertinence des méthodes de collecte de données et d'analyse utilisées, ainsi que l'apport de cette étude à l'avancement de la recherche scientifique.

CONTEXTE

Dans les années 80, des mouvements brandissaient la professionnalisation des enseignants. Ce phénomène allaient donner lieu à de nombreuses recherches, et ce, dans plusieurs pays, notamment au Brésil (Alves, 2007). Ces recherches s'intéressaient aux savoirs des enseignants et à leur formation, et ont mené à des réformes. Entre autres objectifs [2], les réformes visaient à reconnaître l'éventail des compétences pédagogiques des enseignants car l'on croyait qu'en ce faisant, les compétences repérées pourraient servir de paramètres à l'élaboration de nouvelles façons de former les professionnels de l'éducation (Tardif & Borges, 2001; Almeida, 2001).

Les enseignants étaient, jusque-là, considérés comme des techniciens qui devraient suivre des programmes de formation mis au point par d'autres professionnels. On pensait que

les activités pédagogiques, soumises à des normes et des processus de systématisation imposés par l'État, déboucheraient sur des pratiques d'enseignement efficace. Cette approche a guidé la façon de penser l'éducation pendant plusieurs années, alimentée qu'elle fut par des recherches du type *procès-product*, *teaching effectiveness* ou *teacher behavior research* (Schulman, 1986; Tardif & Borges, 2001; Almeida, 2001).

Des interrogations ont émergé au début des années 60, mettant en doute l'efficacité du mode de raisonnement technique et ont persisté de plus belle tout au long de la décennie suivante, en raison de la fragilité des résultats. Puis, c'est au moment du boom réformiste que cette même approche a été progressivement abandonnée et remplacée par des principes rationnels pratiques (Tardif & Borges, 2001; Almeida, 2001). Ainsi, le modèle du « praticien réflexif » a fait son nid. Ce modèle considérait l'enseignant comme étant capable d'agir et de décider en fonction de l'évaluation des questions survenues lors du travail effectué en classe (Schulman, 1986). Les études qui reposent sur cette approche ont en commun l'évaluation de l'histoire individuelle et de la capacité professionnelle de l'enseignant ; la prise en compte de la pluralité des savoirs ; et la possibilité de création de savoirs par la pratique (Almeida, 2001). Sous cet angle, les travaux développés, surtout en Amérique du Nord, sont ceux d'auteurs comme S. Lee Shulman, Clermont Gauthier, Maurice Tardif, Claude Lessard et Louise Lahaye (Almeida & Biajone, 2007; Alves, 2007), dont nous retenons quelques notions.

Shulman (1986), s'est consacré à l'étude de la *knowledge-base* de l'enseignement. Selon lui, cette base de connaissance était susceptible de guider les actions en matière d'éducation et d'aider l'enseignant à enseigner de façon efficace. La *knowledge-base* regroupe trois composantes :

1. la connaissance du contenu de la matière enseignée (*subject matter, content knowledge*), acquise tant par des faits et des concepts liés à la matière enseignée que par la compréhension de ses modes de production, de représentation et de validation ;
2. la connaissance pédagogique de la matière (*pedagogical content knowledge*) qui a tout à voir avec les façons de formuler et de présenter la matière, afin de la rendre compréhensible pour les étudiants.
3. Enfin, le programme de connaissances (*curricular knowledge*) représente la gamme des programmes conçus pour articuler l'enseignement autour de sujets et de questions spécifiques à différents niveaux, ainsi que la variété des supports didactiques disponibles relatifs à ces programmes.

Gauthier (1999) explique d'abord qu'une activité d'enseignement exercée sans dévoiler les savoirs qui lui sont inhérents, revient à exercer un *métier sans savoirs*. Néanmoins, il affirme l'existence de savoirs qui visent à guider l'activité d'enseignement. Le problème concerne le fait que ce savoir est produit dans les centres universitaires de recherche, loin de la réalité de la classe et sans tenir compte des conditions réelles de l'éducation ; constituant ainsi *des savoirs coupés du métier*. L'auteur propose une théorie générale de la pédagogie qui envisage l'enseignement comme une activité reliée à un ensemble de savoirs individuels, *un métier fait de savoirs*.

De façon complémentaire, les notions développées par Tardif sont à l'effet de comprendre les savoirs professionnels de ceux qui enseignent comme étant temporels, pluralistes et hétérogènes. Pour lui, les savoirs des enseignants sont générés « par l'amalgame plus ou moins cohérent des savoirs issus de la formation professionnelle et des savoirs disciplinaires, du curriculum scolaire et de l'expérience » (2008, p. 36). Le savoir de la formation professionnelle est celui que les enseignants ont obtenu pendant les cours de formation. Les savoirs disciplinaires, par contre, sont liés à la composition des différents domaines du savoir inhérents à notre société. Les savoirs liés au curriculum scolaire, quant à eux, sont ceux liés aux programmes d'études, aux discours, aux objectifs, aux contenus et aux méthodes utilisés par les écoles pour classer, définir et choisir leurs propres savoirs comme étant particuliers à une culture érudite. Finalement, tant le savoir par l'expérience comme les savoirs pratiques sont acquis lors d'activités en salle de classe. Ces savoirs naissent de l'expérience et sont validés par celle-ci, englobant tous les autres, en les rénovant et en les améliorant.

Ces études, prises comme un ensemble, suggèrent que les processus de réflexion de l'enseignant sur son activité ne sont pas reconnus. Les réflexions intègrent nécessairement les expériences pratiques, les affects et les intérêts sociaux et politiques de l'enseignant (Almeida, 2001), faisant en sorte que ses savoirs, résultant de ce processus, seront marqués par ses valeurs et ses croyances, en interaction avec les espaces sociaux dont il fait partie et qu'il fréquente, telle la famille, l'école, l'église, etc. (Tardif, 2008).

À l'instar des auteurs ci haut mentionnés, Therrien & Loyola (2001) orientent leurs études vers l'essence des savoirs et de la fonction d'enseignant. Ils stipulent que le travail de l'enseignant doit prendre la forme d'une activité contrôlée par une rationalité pratique et basée sur le contexte, les valeurs, les expériences et les théories ; autant de facteurs qui justifient ses décisions dans la conduite des cours. Ces auteurs favorisent également une approche basée sur l'analyse ergonomique du travail soit l'étude de la dynamique entre le sujet, l'activité et le contexte. Ce type d'analyse laisse voir l'enseignement comme une activité subtile qui impose de s'adapter à diverses situations.

Finalement, Castro et al. (2010) soutiennent que les enseignants sont des professionnels aptes à prendre des décisions et à réexaminer leurs actions quotidiennes à la lumière de la théorie qui leurs pratiques. Les auteurs croient qu'à travers l'étude des activités en salle de classe, les praticiens peuvent créer des nouveaux savoirs favorisant l'enrichissement de la théorie et de la pratique de l'enseignement. Ces changements ne s'appliqueront toutefois, qu'à la condition que les enseignants prennent vraiment conscience de leurs propres façons de faire.

L'enseignant conscient et réflexif est au cœur des réformes pédagogiques menées au Brésil. Aussi, ont-elles inspiré largement les études que nous exposons ci-après.

CADRE THÉORIQUE

L'activité quotidienne est basée sur un mouvement complexe dans lequel les objets des conduites et de la communication sont modelés. Les professions, résultat de l'application de savoirs spécifiques, comportent des valeurs, des normes et des symboles. « Le savoir-faire des enseignants n'est pas différent », dira Madeira (2001). Ainsi, pour saisir le dynamisme et la complexité de « l'activité enseignante », nous adoptons la théorie des représentations sociales (TRS) comme cadre de référence car elle nous permet de comprendre les significations que l'enseignant attribue à son activité.

La notion de représentation sociale, introduite par Moscovici, établit une dialectique entre l'homme et la société. Il existe, en effet, une reconstruction de l'objet qui mène le sujet à l'appréhender et à le situer dans son propre univers social et matériel (Alves-Mazzotti, 1994; Madeira, 2001). Les représentations sociales supposent une interface entre le psychologique et le social, altérant la façon dont les événements de la vie quotidienne et les informations sur l'environnement sont assimilés, ce qui correspond à la connaissance spontanée, la « pensée naturelle ». Les représentations sociales rendent compte d'importantes interactions entre le sujet et le monde auquel il est soumis, en y reconnaissant l'existence d'une relation dynamique, articulée et historique. (Alves-Mazzotti, 1994; Jodelet, 1990; Madeira, 2001).

De plus, les représentations sociales sont définies par des systèmes de valeurs qui permettent aux individus de s'orienter dans la vie sociale et matérielle. Elles instaurent, également, la communication au moyen de la construction de codes capables de trier les différentes dimensions du monde et celles de l'histoire individuelle et collective (Nobrega, 2001). La notion de représentation sociale s'appuie sur la relation entre des sujets et un objet, faisant en sorte qu'elle représente toujours une chose ou un groupe. Elle n'est ni la dimension subjective de l'objet, ni la dimension objective du sujet, mais plutôt le processus par lequel la relation est produite (Jodelet, 1990; Madeira, 2001).

Reconnaissant le fait suivant : les représentations sociales sont produites par des processus de communication qui caractérisent la pensée de groupe, servant ainsi à développer l'échange et l'action sur les objets qui provoquent des controverses, nous croyons que l'analyse des procédés argumentatifs est en mesure de saisir les significations attribuées par les sujets aux objets sociaux (Castro et. al., 2010). Par ailleurs, Alves-Mazzotti & Mazzotti (2010) affirment qu'un groupe, pour qu'il puisse maintenir son quotidien et son système de valeurs, recourt à la parole, censurant certaines idées et en valorisant d'autres ; ce qui conduit les auditeurs à réaffirmer ce qu'ils auraient préféré faire et avoir. Ces auteurs font valoir que le discours social s'établit dans les groupes, même si ses participants ne sont pas physiquement présents. L'analyse de la structure et la dynamique de ces groupes peuvent révéler les significations attribuées par les participants aux objets produits comme résultat du processus d'appartenance. Ainsi, nous estimons que la théorie de l'argumentation peut bonifier les études sur les représentations sociales, dans la mesure où elle met en évidence les dynamiques discursives et les relations entre les « types » d'arguments et significations pouvant être efficaces dans le contexte d'échange entre interlocuteurs.

Dans l'analyse qui suit, nous employons le modèle de la stratégie argumentative (MSA) qui consiste à reconstruire des arguments de sorte à nous permettre de comprendre la façon dont l'intention du locuteur détermine ses choix discursifs. Le MSA, fondé sur la théorie de l'argumentation (Castro et al., 2010), prévoit l'utilisation de diagrammes susceptibles de faire ressortir les arguments des locuteurs, grâce à l'examen de ses déclarations, même les plus simples. L'élaboration des étapes d'analyse résulte de l'identification et de l'évaluation de la règle d'inférence qui est à l'origine de la thèse. Le MSA suggère aussi que l'interprétation de toute argumentation prenne en compte l'activité du sujet, permettant de représenter les arguments, dans le cadre du modèle interrogatif choisi. Par conséquent, il est nécessaire « d'évaluer l'activité dans laquelle le sujet est engagé et également de comprendre la fonction de l'énonciation de l'argument lui-même ». Étant donné que le MSA a pour objectif de comprendre comment la question principale du discours d'un sujet détermine les problèmes mineurs et subordonnés à la problématique centrale, il faut traduire les énoncés dans une séquence de questions et réponses qui nous permettra de comprendre et d'évaluer un argument (Castro, Maia & Carreiro, 2010, p. 5).

Dans le processus d'analyse argumentative proposée par le MSA, il est important d'extraire des arguments, les hypothèses qui en sous-tendent ainsi que la façon dont chaque prémisse est liée aux thèses. Les schémas qui découlent des processus d'analyse argumentative révèlent comment les arguments se déroulent et dans quelle direction ils se dirigent. Les schémas deviennent, par conséquent, des points de départ pour l'interprétation des arguments. Selon le MSA, le résultat des études discursives exige un travail laborieux d'allers-retours dont l'objectif principal est celui de tester les interprétations esquissées au préalable.

MÉTHODOLOGIE

Les trois études, dont il s'agit dans cet article, ont déjà fait l'objet de publications sous l'égide de PROCAD, Université Estácio de Sa, Rio de Janeiro (UNESA). Deux d'entre elles sont des thèses publiées en 2012 et l'autre un chapitre de livre paru en 2011. L'image en est la principale donnée. Nous avons analysé le travail de plusieurs enseignantes en action dans les salles de cours, à partir d'une approche ergonomique, de sorte que les sujets observés puissent aussi s'observer eux-mêmes et expliquer les raisons qui justifient leurs comportements pédagogiques (Lima dans Murta, 2008).

Pour chaque étude, nous avons scruté l'activité d'une enseignante volontaire chargée d'une classe de niveau primaire. Les entretiens portaient sur des aspects de la vie personnelle, sur les études, la carrière et les pratiques ; permettant la construction d'outils argumentatifs utilisés par la suite au cours des sessions d'autoconfrontation. Les enseignantes ont été filmées (durée de 3-4 heures; pendant 3-8 jours), et de ces enregistrements, nous avons extrait des épisodes et les avons soumis à la technique d'autoconfrontation simple et croisée.

L'autoconfrontation simple consiste à observer le sujet au cours de sa propre activité, ainsi que l'interaction ultérieure avec le chercheur. Cette interaction permet, dans un premier

temps, que le sujet soit libre de discuter de tous les aspects qu'il a observés. Puis, il répond à des questions rédigées au préalable (une sorte de feuille de route commune à tous les épisodes). Finalement, il entame une discussion avec le chercheur qui soulève des questions relatives à des passages spécifiques et qu'il considère stimulants pour la réflexion. Les interventions du chercheur sont fondées sur l'observation de l'activité réelle.

L'autoconfrontation croisée permet un débat similaire à ceux de l'autoconfrontation simple, sans que le sujet ait, cette fois, à répondre à des questions. Dans ce cas, un autre enseignant, exerçant la même fonction, est invité à participer.

La section suivante fait état des résultats de l'analyse des entretiens et des sessions d'autoconfrontation de chacune des recherches, ainsi que de la façon dont elles s'articulent entre elles.

ANALYSE

La première étude, menée par Castro et collaborateurs (2010), a été réalisée dans une école primaire publique à Marica, une municipalité qui entoure la région métropolitaine de Rio de Janeiro, au Brésil. L'enseignante ciblée est responsable d'une classe de troisième année du primaire. Il s'agit d'une classe « d'alphabétisation » qui réunit tous les élèves qui n'ont pas encore été atteint le niveau requis d'alphabétisation (un phénomène courant dans les écoles brésiliennes).

« Isabelle » (nom fictif) est diplômée du secondaire classique et détentrice d'un baccalauréat en éducation physique. Après cette formation, elle n'a participé à aucun cours de spécialisation en alphabétisation. Pour préparer ses cours, elle fait des recherches sur internet et consulte des manuels didactiques. Elle fait également appel à une amie qui aurait une expertise en alphabétisation. Elle n'utilise aucune méthode spécifique d'alphabétisation, prétextant que sa classe est différente et qu'il n'existe aucune ressource appropriée à un tel contexte. Elle avoue ne pas savoir quoi faire et déclare agir par essais et erreurs. L'une des thèses défendues par « Isabelle » et dont on fait la démonstration ci-dessous, est à l'effet que « l'alphabétisation n'est pas une théorie, mais un processus naturel ». Elle soutient cette théorie par un découplage de notions, dans lequel le terme I est lié à une alphabétisation traditionnelle alors que le terme II est associé à un programme d'alphabétisation moderne. Dans la dissociation des notions, un sens négatif est attribué au terme I. Dans la mesure où le terme II est défini par opposition au terme I, un sens positif est attribué au terme II (Alves-Mazzotti & Mazzotti, 2010; Castro et al, 2010).

« Isabelle » perçoit la stratégie d'enseignement qu'elle emploie, mélangée de toutes sortes d'activités et recettes, comme étant adéquate, par le simple fait de ne pas être traditionnelle. Il convient de souligner qu' « Isabelle » évoque deux métaphores courantes dans le milieu éducatif, qui corroborent la négativité du terme I : « apprendre est un parcours » et « la pédagogie est un gâteau encore au four ». Le rôle des métaphores, révélant des significations lesquelles évoquent des images, est d'être un outil permettant aux personnes de

se faire comprendre ou de renforcer leur argument (Mazzotti, 2002). La métaphore du parcours est utilisée pour représenter l'activité éducative, de sorte à faire passer l'apprenant d'un état inférieur à un cycle supérieur, peu importe si le parcours est déterminé ou indéterminé, en fonction du point de départ et du niveau que l'on désire atteindre (Mazzotti, 2002). Dans le cas d'« Isabelle », l'enseignante sait d'où elle part, mais insiste sur le fait qu'elle ne sait pas où elle s'en va. Le diagramme ci-dessous présente la thèse centrale défendue par l'enseignante à propos de ses savoirs pédagogiques :

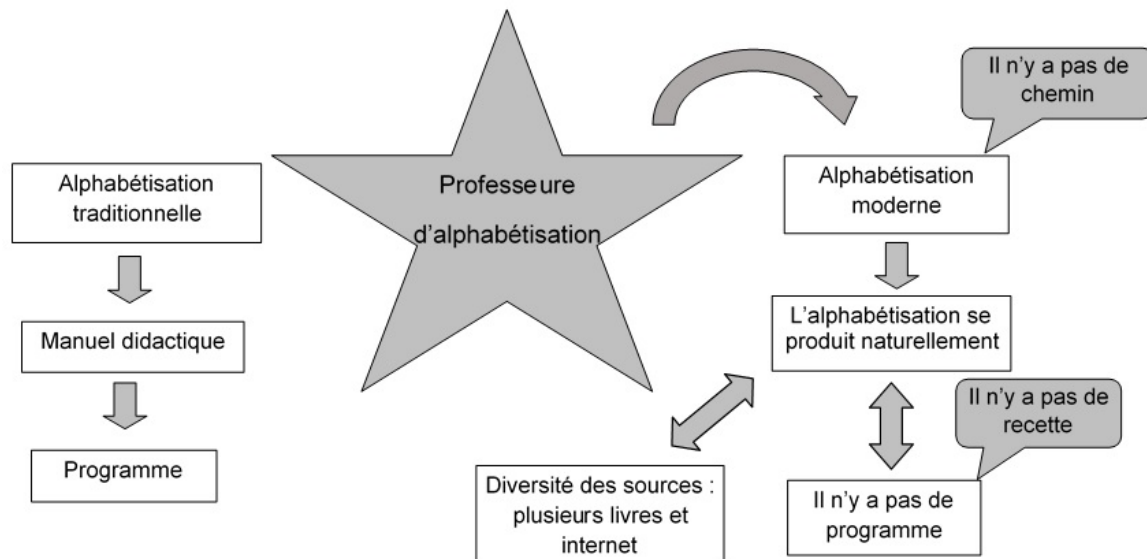


Figure 1 : Schéma de l'argumentation d'« Isabelle »

Nous pouvons observer dans ce schéma que les métaphores du gâteau qui est encore au four et celle du parcours se rapportent à la dissociation des notions présentes dans le discours d'« Isabelle » et s'opposent au terme I. Pour « Isabelle », la façon dont elle alphabétise les élèves ne permet pas de dire si le « gâteau » va gonfler ou s'aplatir, donc elle suit un chemin inconnu.

La seconde recherche (Perez, 2011) a eu lieu dans une école de la municipalité de Duque de Caxias, dans la région métropolitaine de Rio de Janeiro. L'enseignante, « Céline » (nom fictif), travaille dans une classe d'alphabétisation de première année et possède 25 ans d'expérience. Elle a suivi une formation pédagogique en alphabétisation, offerte par le gouvernement fédéral en partenariat avec la ville. « Céline » avoue n'utiliser aucune méthode particulière pour guider ses activités, mais signale que, depuis la formation pédagogique en alphabétisation, elle « mélange » le nouveau (appris plus récemment) avec le traditionnel (qui apporte une certaine sécurité). Elle fait valoir qu'un bon travail d'alphabétisation dépend, entre

autres facteurs [3], de l'expérience, car c'est seulement avec le temps que l'enseignant s'améliore, qu'il est capable de faire des ajustements dans sa pratique et d'acquérir les qualités nécessaires pour devenir un bon professionnel. Ses arguments ont été développés autour de la thèse suivante : « l'enseignant ayant de l'expérience est un bon professionnel, car il a appris à travers l'expérience professionnelle ». Cette thèse est soutenue par la dissociation de notions des termes suivants : le terme I (enseignant débutant) est défini comme étant lié au professionnel qui n'est pas apte à développer un travail d'alphabétisation efficace; le terme II (enseignant expérimenté) est défini comme étant lié au professionnel qui possède toutes les qualités qu'on ne trouve pas dans le premier.

ENSEIGNANT	
DÉBUTANT (terme I)	EXPERIMENTÉ (terme II)
Immature	Mûr
Impatient	Patient
Absent	Présent (ami)
N'écoute pas l'élève	Ecoute l'élève
Ne sait pas conduire le cours	Sait conduire le cours

Tableau 1: Dissociation des notions - débutant et enseignant chevronné

La dissociation présentée dans le tableau 1 repose sur l'idée selon laquelle un enseignant ne peut être compétent qu'à la condition d'être très expérimenté. Cette attitude révèle un mécanisme de protection assez commun, selon Guarnieri (dans Perez, 2011). L'auteur ajoute qu'il est également commun de mettre en priorité les relations interpersonnelles au détriment de l'apprentissage du contenu ; de mettre l'accent sur les questions pratiques de la vie en salle de classe et de privilégier les processus d'apprentissage basés sur les essais et erreurs ; de rejeter et / ou d'abandonner les connaissances académiques ; et, finalement, d'effectuer la transposition d'un concept théorique sans une analyse plus approfondie des problèmes rencontrés.

La troisième et dernière étude (Carreiro, 2011) s'est faite à Mesquita, municipalité située dans la région métropolitaine de Rio de Janeiro. Cette recherche a été menée dans une école municipale, en collaboration avec une enseignante qui participait à un programme d'aide aux étudiants et étudiantes plus âgés et non encore alphabétisés. Ce programme, du nom de GEEMPA [4] est offert par la ville en partenariat avec le Ministère de l'Education et de la Culture (MEC).

« Madeleine » (nom fictif) a affirmé avoir été intéressée au GEEMPA, car il proposait une méthodologie d'alphabétisation nouvelle et différente. Elle a participé à plusieurs rencontres importantes qui lui ont permis de prendre connaissance de la méthodologie postconstructiviste en dépit du fait qu'elle n'en ait pas très bien compris les propos théoriques.

Par conséquent, « Madeleine » défend la thèse suivante : « le travail s’effectue selon ce qui est établi par la nouvelle méthodologie ». En l’absence de réponse aux controverses soulevées lors des sessions d’autoconfrontation, « Madeleine » se fonde uniquement sur la méthodologie pour justifier ses actions et les décisions qu’elle prend en tant qu’enseignante ; ce qui donne lieu à une thèse alimentée par une dissociation des notions.

« Madeleine » attribue à la vieille méthodologie (terme I) un sens négatif et l’associe à la méthodologie traditionnelle. En revanche, la nouvelle méthodologie, terme II, est associée au constructivisme et possède une valeur positive, uniquement parce qu’elle s’oppose au terme I (Alves-Mazzotti & Mazzotti, 2010). Cette valeur positive accordée à la proposition du GEEMPA, conforte « Madeleine » dans l’utilisation qu’elle fait de la méthodologie nouvelle et, par conséquent, meilleure. Cette dissociation de notions est assez proche de celle effectuée par « Isabelle ». De même qu’« Isabelle », « Madeleine » évoque la métaphore du « gâteau qui est encore au four », sous-entendant que l’alphabétisation est le résultat d’essais et erreurs, car il n’y a pas de recette. Cette conception est en opposition à celle du GEEMPA qui propose une série de procédures et fournit donc une « recette ». Cette « confusion » mène « Madeleine » à évoquer une seconde métaphore : « mes concepts d’enseignement sont concrets ». Ainsi, « Madeleine » estime que, pour accepter la nouvelle proposition, il lui faudrait rompre avec ses propres conceptions. Autrement dit, elle doit déconstruire l’idée d’une alphabétisation sans « recette » pour ensuite reconnaître l’utilité d’une méthodologie nouvelle lorsqu’elle « propose des recettes ». Le schéma ci-dessous illustre la thèse centrale du discours de « Madeleine ».

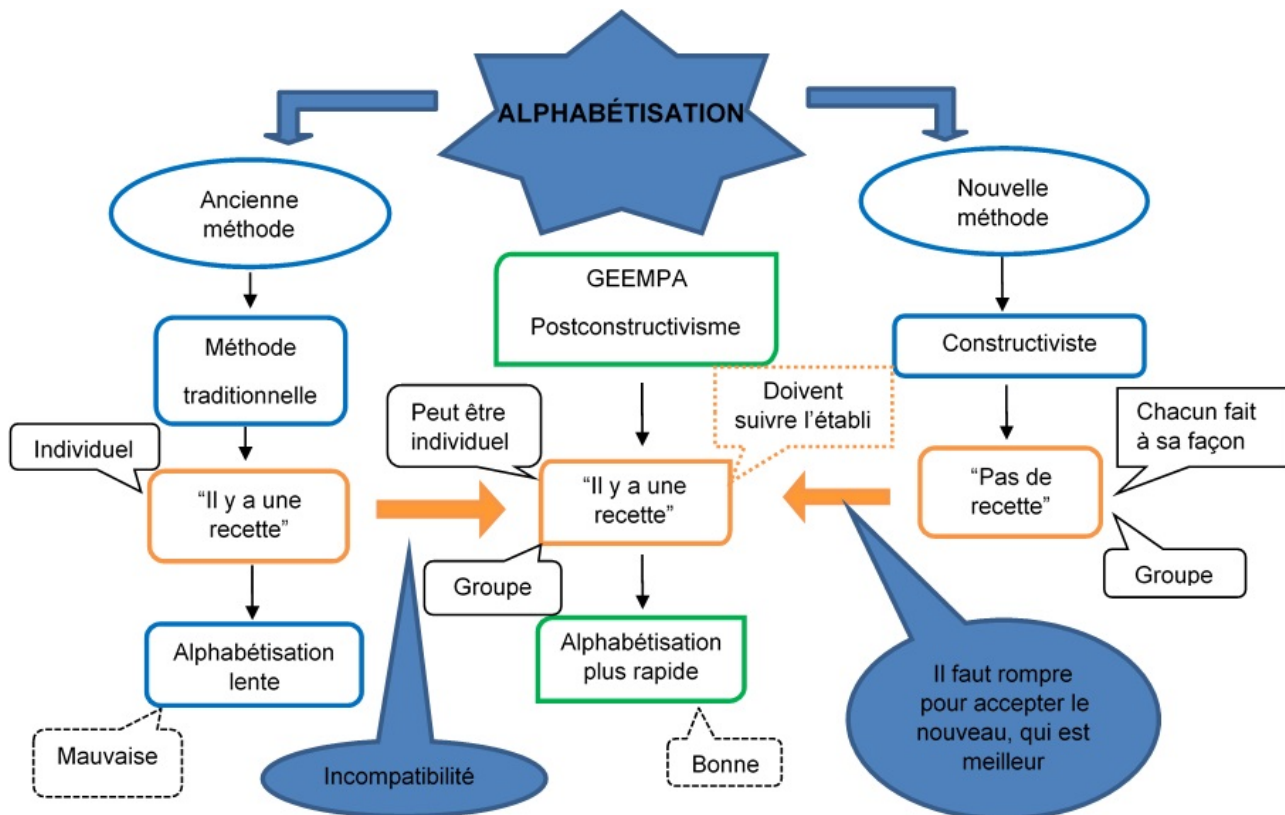


Figure 2 : schéma argumentatif de Madeleine.

Le schéma illustre la dissociation des notions présentes dans le discours, les métaphores évoquées ainsi que les éléments qui opposent le terme I au terme II. La métaphore du gâteau encore au four est liée à la dissociation des termes et se trouve au centre de la contradiction imposée par « Madeleine » elle-même. Ce dilemme est si important pour elle qu'à un moment donné, elle attribue son désir de rassembler les élèves dans un seul groupe comme étant le fruit de sa propre intuition et non des connaissances acquises tout au long de sa vie. En somme, elle remet en question son propre savoir, en choisissant de suivre la proposition du GEEMPA, car elle est certaine qu'il s'agit d'une proposition nouvelle et que « ce qui est nouveau » est nécessairement bon et ne peut pas être remis en question. Sa façon d'agir est différente des croyances de « Céline » puisqu'elle ne valorise pas son expérience lorsqu'elle prend des décisions dans son travail.

DISCUSSION

Dans les trois études présentées, la méthode traditionnelle est perçue comme une chose négative qui doit être combattue. Le fait de suivre une proposition différente de la proposition traditionnelle devient quasiment obligatoire dans le cas de « Madeleine » et de « Isabelle ». En revanche, le cas de « Céline » oblige à justifier le recours à une proposition nouvelle, car elle se sent rassurée par les nombreux outils de la méthode traditionnelle. Il est intéressant de noter que la raison pour laquelle la méthode traditionnelle rassure « Céline » – les recettes – soit contraire à la raison pour laquelle « Isabelle » et « Madeleine » favorisent la méthodologie moderne soit, justement, l'absence de recettes.

Bien que le fait d'avoir une « recette », une direction à suivre, apporte une certaine sécurité, les programmes de formation pédagogiques n'en fournissent pas, comme le signalent plusieurs auteurs (Perez, 2011; Alves-Mazzotti et al, 2009; Alves-Mazzotti, 2007; Alves, 2006; Sarti & Bueno, 1997). Par ailleurs, la dévalorisation de la méthode traditionnelle a fait son chemin et ainsi, « avoir une recette » n'était plus bien vu. Conséquemment, la dissociation de notions effectuée par « Isabelle » et « Madeleine », soit le fait de ne pas « avoir une recette », est dorénavant considéré comme quelque chose de positif.

Dans le cas d' « Isabelle », la certitude selon laquelle, pour alphabétiser les élèves, il faudrait quelque chose de différent et de nouveau, a justifié sa pratique par essais et erreurs, ce qui l'a conduite vers un chemin inconnu. Dans le cas de « Madeleine », le fait de ne pas « avoir de recette » a ébranlé ses conceptions, n'admettant pas que la nouvelle méthode, préconisée par GEEMPA, proposait une recette. « Céline », quant à elle, a ressenti le besoin de se présenter comme une enseignante non traditionnelle, en affirmant qu'elle utilisait, dans sa pratique, « un peu de tout », ne sachant pas trop ce qui était ce « tout ».

Il convient de souligner que la métaphore du « gâteau encore dans le four » forme le noyau d'une représentation figurative de l'activité pédagogique sociale très répandue dans le

discours des enseignantes. La dissociation des notions, effectuée par cette métaphore, suggère que certaines pratiques surpassent la pédagogie traditionnelle (Castro et al., 2010).

Les enseignantes perçoivent l'activité pédagogique en pleine mutation : l'approche traditionnelle à connotation négative et la l'approche moderne obligée. Obligée, mais encore méconnue des enseignantes, ce qui génère des tensions dans les discours. La valeur accordée à l'enseignant expérimenté se voit fragilisée et ne revêt plus l'autorité qu'on lui reconnaissait. La nouveauté devient la norme incontestée.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons cherché à mettre en évidence les arguments défendus par les enseignantes-sujets de trois études, et à illustrer les liens entre leurs discours. Les thèses qu'elles défendent s'alimentent essentiellement de dissociations entre les notions de méthode nouvelle / ancienne et de méthode moderne / traditionnelle. Nous avons pu mettre en évidence la valeur que les enseignantes ont attribuée à ce qui est considéré comme nouveau, moderne et différent.

À partir de l'analyse des arguments qui ont soutenu les thèses, nous avons également souligné l'utilisation des métaphores dans les discours des enseignantes, comme dans les cas de la métaphore du parcours et de celle du gâteau qui est encore au four. Ces métaphores renforcent les thèses et constituent le noyau des représentations sociales des activités pédagogiques des enseignantes

Il reste encore à souligner que la richesse de l'analyse des discours est le résultat de l'utilisation d'un outil de collecte de données novateur en recherche pédagogique soit l'autoconfrontation. Celle-ci a suscité des moments de controverse et des contradictions, permettant, du même coup, aux enseignantes de changer d'avis à propos de leurs stratégies d'enseignement et de prendre conscience de leurs attitudes ; favorisant ainsi la réflexion sur leurs pratiques pédagogiques. La technique d'autoconfrontation s'avère un outil fort pertinent pour encourager l'enseignant à réfléchir sur son activité professionnelle en visionnant ses comportements pédagogiques. L'enseignant peut alors donner de nouveaux sens aux activités déjà réalisées et inspirer de nouvelles significations à son enseignement (Murta, 2008). Aussi, l'autoconfrontation aide l'enseignant à abandonner des stratégies d'enseignement non fonctionnelles, à en modifier d'autres, ou encore d'enrichir celles qui ont eu l'effet désiré (Perez, 2011).

Finalement, nous considérons que l'utilisation de la théorie des représentations sociales, associée à celle de l'argumentation, nous a permis de révéler les idées et les attitudes présentes dans les activités des enseignantes. Les résultats ont rendu possible la restructuration de nouveaux comportements (Lima, 2009) de la part des enseignantes. Les représentations sociales permettent l'identification du rôle d'ensembles organisés de significations sociales qui affectent le processus éducatif et offrent des nouvelles pistes pour comprendre les mécanismes par lesquels les facteurs sociaux influent sur les résultats (Gilly

dans Alves-Mazzotti, 2005). Nous croyons que cette recherche peut contribuer à (re)penser la formation du professionnel d'enseignement. Plus précisément, les contributions possibles viendront d'un travail de développement continu d'une approche qui, de par la réflexion, intègre l'enseignement, le savoir-faire et la théorie, sans que ni l'un ni l'autre soit survalorisé au détriment des autres.

NOTES

[1] Ces recherches intégrées ont été menées par l'équipe de PROCAD l'Université Estácio de Sá, avec l'appui de la CAPES, une agence brésilienne de financement à la recherche.

[2] Amélioration de la formation des enseignants de l'enseignement supérieur, transformation de la structure de l'enseignement et de la carrière, augmentation des salaires et l'acquisition d'un statut professionnel (Alves, 2007).

[3] Lorsque « Céline » défend ces deux autres thèses, elle identifie les facteurs qui, selon elle, sont nécessaires à des processus efficaces d'alphabétisation. Elle considère qu'il y a des facteurs externes défavorables à l'apprentissage, que l'apprentissage n'est efficace que si les élèves sont disciplinés, et que les processus d'écriture qui miment la parole correspondent à écrire d'une façon erronée.

[4] Groupe d'étude sur l'éducation, la méthodologie, la recherche et l'action.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Almeida, C. M. C. D. (2001). A Problemática da Formação Docente e o Mestrado em Educação da UNIUBE. *Revista Profissão Docente*, 1(1), 1-5.

Almeida, P. C. A. D., & Biajone, J. (2007). Saberes Docentes e Formação Inicial de Professores : Implicações e Desafios Paras as Propostas de Formação. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 281-295.

Alves-Mazzotti, A. J. (1994). Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. *Em Aberto*, 14(61), 60-78.

Alves-Mazzotti, A. J. (2007). Representações da Identidade Docente: uma Contribuição Para a Formulação de Políticas. *Ensaio*, 15(27), 579-594.

Alves-Mazzotti, A. J., Gonçalves, H. M., Magalhães, E. M. M., & Oliveira, L. G. N. C. (2009). Nível de Formação e Representações de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental Sobre o Seu Próprio Trabalho. In C. P. d. Souza, L. A. Pardal & L. P. S. V. Bôas (Éds.), *Representações Sociais Sobre o Trabalho Docente* (1 ed., Vol. 1, pp. 145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alves-Mazzotti, A. J., & Mazzotti, T. B. (2010). Análise Retórica na Pesquisa em Representações Sociais. In A. J. Alves- Mazzotti, N. L. F. Fumes & W. M. J. Aguiar (Éds.), *Estudos Sobre a Atividade Docente: Aspectos Teóricos e Metodológicos em Questão* (pp. 121-134). São Paulo: EDUC-EdUFAL.

Alves, N. N. D. L. (2006). *Amor à Profissão, Dedicção e o Resto se Aprende: Significados da Docência em Educação Infantil na Ambiguidade Entre a Vocação e a Profissionalização*.

- Paper presented at the 29^a Reunião Anual da ANPED, Caxambú.
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>
- Alves, W. F. A. (2007). Formação de Professores e as Teorias do Saber Docente: Contextos, Dúvidas e Desafios. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 263-280.
- Carreiro, C. M. (2011). *O Processo de Ressignificação de Representações Sociais de Saberes e da Atividade Docente de uma Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Mémoire de maîtrise, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Castro, M. R., Maia, H., & Carreiro, C. M. (2010). *Análise argumentativa do trabalho docente*. Communication présentée dans le “XV^{ème} Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino”, Belo Horizonte.
- Castro, M. R., Maia, H., Carreiro, C. M., Prosdócimo, R. J., & Perez, J. S. (2010). Estratégias Argumentativas no Trabalho Docente. In A. J. Alves-Mazzotti, N. L. F. Fumes & W. M. J. Aguiar (Eds.), *Estudos Sobre a Atividade Docente: Aspectos Teóricos e Metodológicos em Questão* (pp. 89-107). São Paulo: EDUCA - EdUFAL.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.-F., Malo, A., & Simard, D. (1999). *Por Uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente*. Ijuí: Unijuí.
- Jodelet, D. (1990). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lima, R. C. P. (2009). “...Meus Pais Raramente Tinham Condições de Comprar os Materiais Escolares e o Uniforme”: Desigualdades e Escolarização. Communication présentée dans le “Congrès de la Latin American Studies Association”, Rio de Janeiro.
- Madeira, M. C. (2001). Representações Sociais e Educação: Importância Teórico Metodológica de Uma Relação. In A. S. P. Moreira (Ed.), *Representações Sociais : Teoria e Prática*. João Pessoa: Editora Universitária / Autores Associados.
- Mazzotti, T. B. (2002). Núcleo Figurativo: Themata ou Metáforas. *Psicologia e Educação*, 14(15), 105-114.
- Murta, A. M. G. (2008). *Da Atividade Prescrita ao Real da Atividade: Análise da Atividade Docente em Uma Escola Regular, Sob a Perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade*. Thèse de doctorat, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Nóbrega, S. M. (2001). Sobre a Teoria das Representações Sociais. In A. S. P. Moreira (Ed.), *Representações Sociais : Teoria e Prática*. João Pessoa: Editora Universitária / Autores associados.
- Perez, J. S. (2011). *Representações Sociais de Saberes da Experiência por Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Uma Escola Pública*. (Mestrado), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Sarti, F. M., & Bueno, B. O. (1997). *Saberes Docentes e Formação da Identidade Profissional de Futuros Professores*. Communication présentée dans le “Simpósio de Pesquisa da FEUSP”, São Paulo.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational*, 15(2), 4-14.
- Tardif, M. (2008). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

- Tardif, M., & Borges, C. (2001). Apresentação - Dossiê: Os Saberes dos Docentes e Sua Formação. *Educação e Sociedade, XXII(74)*, 11-26.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés, 23(1)*, 55-69.
- Therrien, J., & Loiola, F. A. (2001). Experiência e Competência no Ensino: Pistas de Reflexões Sobre a Natureza do Saber-Ensinar na Perspectiva da Ergonomia do Trabalho Docente. *Educação e Sociedade, 74*, 143-162.

