

Vaincre ensemble les difficultés du métier enseignant: retour sur une expérience collective d'intervention-recherche au Brésil

Superar em conjunto as dificuldades do métier docente: retorno sobre uma experiência coletiva de pesquisa-intervenção no Brasil

Overcoming the difficulties of the teaching profession together: feedback from a collective intervention-research experience in Brazil

Laurence Espinassy 

laurence.espinassy@univ-amu.fr

Aix-Marseille Universités - AMU

Rozania Moraes  

rozania.moraes@uece.br

Universidade Estadual do Ceará- UECE

Résumé

Dans le cadre d'une intervention-recherche réalisée dans un lycée public à Fortaleza (Brésil), ayant comme participants les enseignants de langues, nous cherchons ici à identifier les stratégies et les ressources didactiques et organisationnelles qu'ils proposent pour faire face certaines situations nouvelles ou récurrentes dans leur travail. L'étude propose une entrée par l'analyse ergonomique de l'activité enseignante s'inscrivant dans une approche historico-culturelle. Le cadre méthodologique vise à créer les conditions propices à la réalisation de la pensée dans le discours, puis la confrontation à la voix et au regard d'autrui au sujet de sa propre activité. Nos analyses s'appuient sur les dialogues réalisés dans deux rencontres collectives (interrompues par la pandémie) permettant le partage collectif de situations réelles d'enseignement. Les échanges engendrent un processus réflexif grâce à l'analyse collective de situations de travail. Aux côtés des chercheuses, les participants deviennent des analystes de leur propre travail, adoptant une posture entre distanciation et engagement, au sein de ce que l'on pourrait qualifier de collectif de formation.

Mots-clés

Métier Enseignant. Collectif De Travail. Intervention-Recherche. Difficultés. Formation.

Resumo


No âmbito de uma pesquisa-intervenção realizada em uma escola pública de Ensino Médio em Fortaleza (Brasil), tendo como partici-

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 23/09/2024

Aprovação do trabalho: 15/11/2024

Publicação do trabalho: 20/03/2025

 10.46230/lef.v17i2.15219

COMO CITAR

ESPINASSY, Laurence; MORAES, Rozania. Vaincre ensemble les difficultés du métier enseignant: retour sur une expérience collective d'intervention-recherche au Brésil. **Revista Linguagem em Foco**, v.16, n.4, 2024. p. 94-114. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagem-memfoco/article/view/15219>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

pantes professores de línguas, buscamos aqui identificar as estratégias e os recursos didáticos e organizacionais que estes propõem para abordar determinadas situações novas ou recorrentes no seu trabalho. O estudo propõe uma análise ergonômica da atividade docente no âmbito de uma abordagem histórico-cultural. O quadro metodológico visa criar condições propícias à realização do pensamento no discurso, seguido de um confronto com o discurso e a voz do outro sobre o tema da sua própria atividade. As nossas análises baseiam-se em diálogos realizados em duas reuniões coletivas (interrompidas pela pandemia), permitindo partilhar coletivamente situações reais de ensino. As trocas geram um processo reflexivo através da análise coletiva das situações de trabalho. Ao lado das pesquisadoras, os participantes tornam-se analistas do seu próprio trabalho, adotando uma postura entre o distanciamento e o compromisso, no que pode ser descrito como um coletivo de formação.

Palavras-chave

Métier Docente. Coletivo de Trabalho. Pesquisa-Intervenção. Dificuldades. Formação.

Abstract

As part of an intervention-research project carried out in a public high school in Fortaleza (Brazil), with language teachers as participants, we seek to identify the didactic and organizational strategies and resources they propose to deal with certain new or recurring situations in their work. The study takes an ergonomic approach to the analysis of teaching activity, based on a historical-cultural approach. The methodological framework aims to create conditions conducive to the realization of thought in discourse, followed by confrontation with the voice and gaze of others on the subject of one's own activity. Our analyses are based on dialogues carried out in two collective encounters (interrupted by the pandemic) enabling the collective sharing of real teaching situations. The exchanges generated a reflexive process through collective analysis of work situations. Alongside the researchers, the participants become analysts of their own work, adopting a posture somewhere between distancing and commitment, within what might be described as a training collective.

Keywords

Teaching Profession. Work Collective. Intervention-Research. Difficulties. Training.

Introduction

Cet article¹ s'inscrit dans le cadre d'une intervention-recherche dans un lycée public à Fortaleza (Brésil), auprès d'enseignants de langues. Pour situer le contexte de la recherche, nous proposons dans un premier temps de présenter les modèles d'organisation de l'enseignement en vigueur dans les lycées publics brésiliens, puis de décrire brièvement la prescription en usage dans tout le pays.

Dans l'enseignement secondaire (nommé *Ensino Médio* au Brésil), trois cas de figure sont possibles : l'Enseignement Régulier, l'École à Temps Intégral, l'Enseignement Professionnel (sans oublier, l'Éducation des Jeunes et Adultes (ÉJA), destinées aux personnes qui ont quitté l'école et y sont retournées). *L'Enseignement Régulier* offre aux jeunes étudiants une éducation générale, en mi-période (matin ou après-midi), pendant trois ans, dans divers domaines de connaissances, selon un programme d'étude standart établi par le Ministère de l'Éducation. Dans *l'École à Temps Intégral* la présence des étudiants dans l'éta-

1 Soutien financier Funcap - Appel 08/23 Internationalisation. Projet « Linguagem e Práticas Sociais na perspectiva da Linguística Aplicada »

blissement est constante au quotidien et au-delà des disciplines générales, sont également proposés des cours extracurriculaires. Il s'agit d'un modèle qui donne priorité aux écoles qui accueillent des élèves vulnérables issus de milieux défavorisés. Le modèle de l'*Enseignement Professionnel* exige également une présence des élèves à plein-temps et l'enseignement est fondé autour d'une base commune de connaissances et d'une formation professionnelle technique.

Au Brésil l'enseignement est régi par la BNCC (Base Nationale Commune Curriculaire), document officiel à caractère normatif et obligatoire pour les écoles publiques et privées, autant pour l'enseignement fondamental (depuis 2017) que pour l'enseignement secondaire (depuis 2018). Selon l'*Observatório Movimento pela Base* (Observatoire Mouvement pour la Base) ce document normatif définit les apprentissages essentiels dans ces deux niveaux d'enseignement afin de garantir une homogénéité dans les programmes scolaires et réduire des écarts et des inégalités dans l'éducation au Brésil. La BNCC est la référence incontournable pour la formation des professeurs, pour l'élaboration des matériels didactiques, pour les évaluations ; elle est « structurée autour du développement de compétences et d'aptitudes essentielles pour le monde contemporain, dans une perspective d'éducation globale » (Observatório Movimento pela Base, s/d, s/p).

Toutefois, malgré l'ambition affichée de cette prescription en termes d'homogénéité et d'équité de l'éducation à l'échelle du territoire brésilien, cette base curriculaire peine à atteindre ses objectifs auprès du public étudiant. En effet, les différents contextes socio-économiques brésiliens, la dimension territoriale du pays, l'hétérogénéité de sa population ainsi que la variété culturelle, sont autant de richesses que de difficultés éducatives pour le pays. C'est pourquoi, afin de faciliter la diffusion de la BNCC et de contribuer à son adaptation à la diversité des contextes éducatifs, il est courant que les États et des municipalités élaborent leurs propres documents normatifs respectant le cadre national de la BNCC. Ainsi, le Secrétariat d'Éducation de l'État du Ceará dispose de son document de référence (DCRC) concernant l'enseignement secondaire et la formation des professeurs.

En tant que chercheuses et formatrices nous nous intéressons à la mise en œuvre de cette prescription récente. Nous souhaitons à la fois interroger les difficultés du travail des enseignants apparues depuis cette nouvelle prescription, et leur proposer une formation à partir de situations concrètes d'enseignement : autour du partage de pratiques réelles de classe, autour des outils et des méthodes d'apprentissage, notamment de lecture. Nous avons organisé des ren-

contres professionnelles dans les locaux du lycée lors de journées consacrées à la planification des cours, en contexte de « temps intégral ». Ces réunions, appelées « séances formatives », réinvestissent des situations issues des autoconfrontations réalisées avec les enseignants participants lors de l'intervention-recherche.

En prenant appui sur les préoccupations des différents acteurs en présence mises en partage et en discussion dans ce collectif d'enseignants, nous cherchons à identifier les stratégies et les ressources didactiques et organisationnelles qu'ils proposent pour faire face certaines situations nouvelles ou récurrentes. Cela suppose de repérer les savoirs « à » et « pour » enseigner ainsi que les outils et dispositifs qui circulent dans le métier afin de répondre à la mise en place d'une nouvelle prescription.

Ainsi, plusieurs questions guident notre recherche:

- Quels sont les difficultés identifiées et nommées par ces enseignants, en termes de temporalité, d'organisation, de planification..., de dilemmes représentatifs des tensions relatives à l'activité réelle des acteurs dans ce contexte ?

- Quelles sont les stratégies qu'ils adoptent pour y faire face, en termes d'arbitrages, de choix, de compromis opératoires, ... ?

- Quels savoirs à enseigner (disciplinaires, pluridisciplinaires) apparaissent comme prioritaires ?

- Quels outils et dispositifs leur paraissent-ils pertinents pour le faire ?

- Sur quels savoirs pour enseigner (savoirs de métier) reposent-ils ?

- Comment la mise en évidence et le partage de ressources professionnelles peuvent-ils participer du développement du métier de chacun et de celui du milieu de travail collectif ? (Brière et Espinassy, 2021a ; 2023)

2 Cadre théorique et méthodologique

2.1 Cadre théorique

Nos travaux se situent dans la continuité de ceux de l'équipe ERGAPE en proposant une entrée par l'analyse ergonomique de l'activité enseignante s'inscrivant dans une approche historico-culturelle qui l'ancre dans ses rapports au métier et aux collectifs de travail. L'approche ergonomique de l'activité prend en considération les rapports entre l'agir individuel et collectif sur fond de débat de normes et de valeurs réactualisé par de nouvelles prescriptions (Amigues, 2009 ; Clot, 2008 ; Faïta ;Saujat, 2010).

En ouvrant ainsi le débat de l'interprétation des prescriptions et de leur redéfinition par les enseignants, nous questionnons les « épistémologies en actes » (Amade-Escot, 2013) et cherchons les moyens d'identifier les organisateurs visibles et invisibles de l'activité enseignante dans les situations d'apprentissage (Espinassy, 2019 ; Espinassy, 2023).

Nous tentons de rendre compte à la fois des cadres normatifs qui orientent l'activité laborieuse des praticiens, mais également, nous avons pour objectif d'investiguer « le réel de l'activité » des acteurs qui au-delà de l'activité réalisée, intègre les activités suspendues, contrariées, projetées ou empêchées (Clot, 1999, 2008). Les transformations engendrées sur ces normes par le travail réel, notamment dans ses dimensions organisationnelles (Amigues ; Félix ; Espinassy ; Mouton, 2010) génèrent des arbitrages, des conflits de critères et de normes à propos des façons de faire et de penser le travail (Schwartz, 2000). La perspective historico-culturelle et développementale que nous adoptons postule que l'analyse distanciée de l'action et le partage de celle-ci avec des pairs, constitue un puissant ressort de développement professionnel en permettant au sujet de découvrir et d'explorer d'autres moyens d'action plus efficaces et efficients.

2.2 Cadre méthodologique

Nous reprenons le descriptif du cadre méthodologique tel que proposé par Brière et Espinassy (2021a) ; il vise à créer les conditions propices d'un double processus : réalisation de la pensée dans le discours, puis confrontation au discours, à la voix d'autrui au sujet de sa propre activité (Clot ; Faïta, 2000). Ces méthodes qualifiées d'indirectes instaurent un « milieu de travail extraordinaire sur le travail ordinaire » sollicitant le dialogue avec l'autre (le chercheur ou les pairs). Parmi ces méthodes, les autoconfrontations (Clot ; Faïta, 2000) reposent sur l'hypothèse que les situations créées et leur transformation initient un triple mode de développement : a) des situations examinées (par la remise en travail dont elles font l'objet de la part des acteurs) ; b) des sujets engagés (par la découverte des dimensions non réalisées ou non perçues de leur activité et la conception des façons de s'en libérer) ; c) des collectifs (par la formalisation, la reconnaissance ou le dépassement des modalités communes de l'action) (Faïta ; Saujat, 2010).

Brière et Espinassy (2021a) expliquent que dans un cadre d'analyse ergonomique de l'activité, les interventions-recherches se caractérisent par leur visée développementale dans un milieu de travail spécifique (Saujat ; Félix, 2018). Elles reposent sur une co-analyse entre chercheur et acteurs professionnels des situ-

ations de travail qui s'appuie sur : a) leurs savoirs d'action et restitue le sens que ces derniers donnent à leur activité et à son organisation ; b) le partage des analyses et leur réinterprétation collective pour, si possible, transformer le milieu de travail. Selon cette orientation, le rôle du chercheur consiste à initier et suivre un processus qui va évoluer, sans savoir ce qu'il va advenir ; il s'agit donc d'articuler les objets de développement, les situations et la position du chercheur (Hubault, 1996) pour produire du savoir avec les professionnels.

2.3 Développement

Concrètement, il s'agit de construire une situation favorisant le dialogue afin de créer le cadre favorable au développement du « pouvoir d'agir » du sujet (Clot, 2001) en lui permettant de reprendre la main sur des aspects et dimensions de la situation qui lui avaient primitivement échappé.

On fait l'hypothèse que les situations créées et leur transformation initient un *triple mode de développement* : a) développement des situations examinées, par la remise en travail dont elles font l'objet de la part des acteurs, ; b) développement des sujets engagés, par la découverte des dimensions non réalisées ou non perçues de leur activité et la conception des façons de s'en libérer ; c) développement des collectifs, par la formalisation, la reconnaissance ou le dépassement des modalités communes de l'action. Tous ces mouvements constituent autant de milieux où se réélabore l'expérience et donnent l'occasion aux difficultés vécues par les enseignants sur un mode personnel de se convertir en un questionnement partagé par un collectif de travail. Il s'agit d'adopter le point de vue de l'activité pour comprendre le travail et accompagner les professionnels dans la compréhension des transformations de leur activité (Moussay et al., 2019) afin d'augmenter leur pouvoir d'agir en situation réelle de travail, en partant du principe que « rien de sérieux ne peut être dit sur le travail indépendamment de ceux qui travaillent » (Di Ruzza ; Halévy, 2003, p. 51 *apud* Brau-Antony ; Grosstephan, 2023, p.66).

En ce sens les interventions que nous effectuons dans le milieu scolaire à la demande de collectifs de travail peuvent être qualifiées de « formatives » car elles visent le développement de l'activité. Mais de quoi s'agit-il ? Le développement concerne tout à la fois celui d'un objet (par exemple ici celui du cours de langue), celui d'un processus (changements individuels et collectifs), et enfin le constat des effets produits.

Selon Lessard (2021) l'efficacité du développement professionnel continu

tient, entre autres, à l'ancrage des contenus de formation dans les pratiques réelles de classe, au caractère actif des apprentissages des enseignants, à la collaboration entre enseignants, à un soutien expert dans le temps ainsi qu'au développement de la réflexivité. Autrement dit, le développement professionnel se caractérise par l'élaboration collective de nouvelles ressources adaptées aux contraintes du réel (Brière ; Espinassy, 2021b). Dans la situation vécue, l'activité « est simultanément tournée vers l'objet immédiat de l'action et vers l'activité des autres portant sur ces objets » (Clot, 2000, p. 135) et l'on fait le pari que les échanges entre diverses expertises collectives soient productifs pour le travail et émancipateurs par le travail. Cette capacité à produire du changement, - sur les situations, les acteurs et l'activité de l'ergonome, tenant ensemble valeurs, santé, efficacité -, est observable. Ainsi, pour le chercheur, il s'agit d'initier et suivre un processus qui va évoluer (sans savoir ce qu'il va advenir), et de déterminer sa posture permettant de produire du savoir en établissant les liens entre connaissance, action, activité et développement.

2.4 Rapport aux prescriptions

L'approche historico-culturelle et les travaux d'ERGAPÉ ont permis de montrer que le travail des professeurs ne se confine pas à l'espace et au temps de la classe (Amigues, 2003 ; Amigues et al., 2004), et ont avancé que le travail réalisé en classe dépendait de l'activité collective d'organisation du milieu de travail dans une conception dialogique de l'activité. Sur ces bases, la prescription est considérée comme un organisateur de l'activité collective des professeurs (Amigues, 2009) dans le sens où le travail réel des professeurs consiste à *traiter la prescription* : que celle-ci soit « descendante », émanant de la hiérarchie, ou « remontante » émanant de diverses sources (objet du travail, élèves, cadres pédagogiques...). La distinction prescription descendante vs prescription remontante introduite par Six (1999) a permis de considérer une diversité de sources de prescriptions, autres que la prescription officielle, mais également de considérer que des prescriptions (remontantes) émanaient aussi du travail réel des opérateurs scolaires. On parle d'autoprescription lorsque les professeurs transforment les prescriptions en règles de travail, ou qu'ils renormalisent le prescrit par un « travail invisible » pour organiser leur propre milieu de travail et pallier les insuffisances de l'organisation officielle.

3 Études de cas

Participent volontairement à cette intervention-recherche² six enseignants de langues (étrangères et maternelle) et la coordinatrice pédagogique. Après l'enregistrement vidéo des séances en classe et des autoconfrontations simples avec les participants, les séances formatives commencent en 2019 et se terminent en début de l'année 2023, suspendues pendant deux ans, à cause de la pandémie du Covid-19. Nous présentons ici l'étude de deux séances (nommées première et deuxième rencontre collective) séparées par l'interruption du Covid-19. Cette rupture et les traumatismes qu'elle a engendré, ont vraisemblablement ravivé le sentiment de **nécessité de partage collectif**. De nombreux échanges au sujet de la charge psychologique, affective et émotionnelle mobilisée par le suivi des étudiants à distance en témoignent ; nous ne nous attardons pas ici sur ces aspects, pour focaliser notre analyse sur l'inventivité des professeurs qui ont adapté leurs façons de faire.

Les séances formatives enregistrées ont été transcrites et les tours de parole des participants ont été numérotés dans les verbatim. La lecture attentive de l'ensemble des discussions montre que certaines thématiques (par exemple liées à la temporalité, à l'organisation, ...) se retrouvent tout au long des échanges. Nous avons cherché à les identifier au fil des tours de parole des participants, et les analyses qui suivent respectent le déroulé chronologique dialogique qui témoigne du développement des acteurs en présence.

3.1 Analyse première rencontre collective

La discussion collective est introduite par les deux animatrices (une chercheuse et une formatrice docteure) ; les tours de parole entre les dix présents (la chercheuse, la formatrice, une collaboratrice et sept enseignants) sont numérotés de 1 à 149, indiqués entre parenthèses à côté des exemples dans ce texte.

Les animatrices proposent au groupe de réagir à la réflexion suivante : « *le travail réel dépasse toujours le travail prescrit* », tout en se remémorant les différentes étapes du processus de recherche mis en œuvre : l'ensemble des protagonistes (hormis une) a vécu les enregistrements en classe, les observations de cours, les autoconfrontations. Très rapidement les présents font référence aux éléments que ne prévoit pas la prescription : chaque contexte d'enseignement

2 Recherche autorisée par le Comité d'Éthique de l'Université de l'État du Ceará sous le registre CAAE 03437418.9.0000.5534

est différent, si l'on planifie une leçon pour un type de classe on ne peut pas le réinvestir avec d'autres élèves plus agités, moins attentifs, (11 ; 20) ... « *la prescription serait la théorie* » (13) et « *le vrai travail serait la pratique* » (15).

L'une des professeures résume son expérience (31) : « *Le travail prescrit ne prévoit pas, bien sûr, comme son nom l'indique, c'est l'imprévu ! Donc, le vrai travail que j'ai pu voir dans le tournage, était différent de la façon dont je pensais que se passerait le travail prescrit. J'ai pu voir cette différence sur le film, lorsque vous vous confrontez à vous-même.* » Elle fait très vite mention des effets du cadre méthodologique, ce que sa collègue confirme à sa suite (32) : « *Je ne sais pas si cela vous est arrivé, mais après avoir quitté le tournage, je me suis dit : "J'aurais pu faire ça"* » [tout le monde rit].

3.1.1 Généralités collectives et partagées sur l'intérêt du travail

Parallèlement à ces premières considérations au sujet des « imprévus », les professeurs s'interrogent sur ce que l'on peut qualifier de « *travail bien fait* » ou « *mal fait* » (22 à 29) : quand « *on passe à la réalité* » (22) on est loin de ce que l'on avait planifié du fait que « *les élèves n'avaient pas fait le travail demandé à la maison* » (25) ou qu'il y avait des problèmes de discipline à gérer (24), ou qu'une question non anticipée survient (35). L'une des participantes intervient en faisant la comparaison entre les professeurs et les acteurs de théâtre (41) : « *Ils reçoivent d'abord un scénario, ils le lisent chez eux, ensuite ils ont des mois de répétitions avec leurs collègues, puis ils font la première et jouent tous les soirs. Et ils disent que chaque soir, chaque séance de la pièce est différente* ». Elle considère que pour les professeurs : « *On reçoit le texte, on étudie son texte à la maison, mais on ne répète pas avec le groupe et on n'a pas l'occasion de tester le texte avant le jour de la première. Donc, en réalité, nous rencontrons l'inhabituel dans chaque classe.* » Cette intervention apaise le malaise de certains enseignants et participe à libérer la parole des protagonistes. Cette incertitude face au déroulement de chaque cours fait partie de l'intérêt du métier : « *je vais vous dire une chose : si ce n'était pas comme ça, j'aurais déjà abandonné ce métier* » (42) [rires étouffés], « *je viens d'un métier où c'était la même routine tous les jours* » (44), « *ça ne se répète pas, ça va toujours être nouveau* » (46), « *les gens disent : " Vous donnez les mêmes leçons tous les jours aux mêmes élèves, vous ne vous ennuyez pas ? "* » [tout le monde rit]. Parce que pour eux, l'enseignement est une chose statique » (47). Les formatrices recentrent les débats sur les difficultés inhérentes aux tâches complexes effectuées par les enseignants : « *comment faire pour que*

l'activité qu'il doit mener, ne soit pas si lourde, si fatigante, si stressante, parfois écœurante ? » (53). L'un des protagonistes évoque la difficulté à comprendre les situations de classe, certaines attitudes et pense qu'il faut mettre l'accent sur les apprentissages et la motivation des élèves (54).

Les formatrices proposent alors le visionnage d'un enregistrement de cours suivi du commentaire du professeur concerné (61). Il s'agit donc d'injecter « du réel » dans la formation afin que cela face écho à l'activité des présents qui se sont eux aussi soumis au processus du cadre méthodologique : « *Ce que nous apportons ici, c'est votre activité, afin de ne pas partir d'une théorie abstraite, qui est là-haut, déconnectée de votre pratique.* » (67)

3.1.2 Partage des difficultés, mise au jour de préoccupations communes

Cette immersion dans le réel de la classe et les difficultés auxquelles fait face l'enseignant filmé (présent lors de cet échange collectif) font immédiatement réagir les participants qui vont, cette fois sans complexe, partager les leurs.

A. Le temps

La contrainte de temps et la gestion de la temporalité des cours est très vite évoquée : « *c'est une leçon de cinquante minutes et quand on décompose ces cinquante minutes en activités, il faut mettre tant de temps sur ceci et tant de temps sur cela...* » (70). Mais rapidement, la gestion temporelle est associée à d'autres facteurs, tels que les effectifs, la gestion différenciée des apprentissages : « *comme c'est une grande classe, par exemple, de trente élèves ou trente-cinq, tous les élèves ne développent ou ne réalisent pas cette activité dans le temps qui leur est imparti* ». Cette réalité exige de l'enseignant de faire des choix, des arbitrages, des « compromis opératoires » ; comment agir ? : (70) « *Je vais le faire et laisser ces activités derrière moi, ou bien je vais donner plus de temps et perdre plus en amont, et gagner ici ? C'est donc un point d'interrogation dans l'esprit de l'enseignant à ce moment-là !* ».

Les formatrices insistent sur des enchaînements de causalités : est-il naturel d'exiger que tout le monde finisse en même temps ? Cela n'engendre-t-il pas certaines difficultés ? L'un des professeurs répond que (78) : « *Par exemple, il y a des élèves qui finissent en premier, on fait attention à ceux qui sont à la traîne, mais il faut être observateur. Il ne faut pas laisser les premiers sans activité trop longtemps* » et sa collègue renchérit (82) : « *Et il y a toujours ceux qui ont déjà commencé avant que vous ne le leur demandiez, ils l'ont déjà fait, et puis " Oh,*

professeur, j'ai fini, j'ai fini, professeur "... et je leur dis "Attendez un peu, vérifiez encore trois fois pour voir si c'est vraiment bien, et nous verrons si c'est bien dans un moment". Vous exercez alors une pression psychologique sur les autres pour qu'ils finissent, alors qu'ils sont encore en train d'essayer ». Après cette première piste de gestion différentielle du temps, la formatrice recentre la discussion (83) : « Vous vous êtes rendu compte que la discipline est liée à la question du temps, mais avez-vous remarqué, dans le discours de l'enseignant filmé, qu'il a des stratégies ? Avez-vous remarqué qu'il a donné plusieurs exemples de sa façon de faire, ou de la façon dont il pourrait le faire pour ajuster la situation, pour la rééquilibrer ? ». Plusieurs éléments de réponse émergent : (84) « Les envoyer faire des activités en classe sur les petites questions, qui prennent moins de temps à faire, et laisser les questions plus approfondies, à faire à la maison », « lire l'énoncé tout en montrant là où ils doivent écrire les réponses » (89).

B. Stratégies d'adaptation au milieu et au réel des situations

La formatrice prend le temps de revenir sur les derniers échanges (90) : « Ces stratégies, qui font partie du travail de l'enseignant, ne figurent pas nécessairement dans le plan de cours. Ce travail réel, ne fait pas partie du travail prescrit, parce qu'on ne sait pas avant d'entrer dans la classe : "comment seront les élèves et comment ils se comporteront ce jour-là ?" ». Elle insiste sur le fait que ce travail réel n'est pas pris en compte dans le travail prescrit. L'enseignant qui le met en œuvre opère « un travail mental, un travail de stratégie et un travail d'organisation ». Il s'agit d'une « organisation en action » : au moment où il agit, il organise et réorganise le travail prescrit. Il est donc impossible de réduire le travail enseignant à « l'obéissance au guide pédagogique, à un plan de cours, à l'exécution d'une prescription ».

Cette affirmation fait réagir certains enseignants qui se mettent à partager leurs stratégies inventives (91) : « cette semaine on a tenté de simuler une interview avec les étudiants répartis en deux équipes de trois ; ils étaient très attentifs car ils réalisaient que ce qu'ils ressentaient dépendait de l'action de l'autre. Il y a des cours où on sort frustré, mais à ce moment-là, il y a des cours où on sort heureux ! ». Cette affirmation de la satisfaction au travail paraît liée à la créativité du professeur et aux « marges de manœuvre » qu'il s'est autorisé à investir.

Vers la fin de la rencontre, le professeur dont la séance filmée et les commentaires ont été partagés par le groupe intervient pour décrire combien il a modifié sa façon de faire depuis l'enregistrement (136) : « Je pense que de ma-

nière définitive, [tout le monde rit] " je ne lis plus les consignes " alors qu'avant - c'était une pratique, comme ça -, je ne demandais presque jamais à l'élève de lire », il poursuit remarquant « que cette pratique a changé quelque chose dans leur attention ou dans ma relation avec eux [...] avant c'était beaucoup moi qui dirigeais la classe au niveau des exercices. Aujourd'hui, je leur dis de lire et je demande si quelqu'un a compris ce qu'il devait faire : donc j'ai changé cette pratique [rires] cette année, parce que je trouvais que leur participation était sympa ». Certains de ses collègues remarquent qu'il s'accompagne de gestes de la main (142) « comme s'il attrapait quelque chose en l'air et le retenait quelques instants » ; selon l'intéressé, c'est en fait à la fois pour marquer la ponctuation lors de la lecture et pour maintenir l'attention des élèves.

L'une des collègues prénommée Daisy³, et que l'on retrouvera dans la seconde rencontre collective, remarque (147) : « Il utilise une stratégie différente de la mienne : il passe d'abord les questions les plus faciles, moi je préfère les conserver ». Elle explique la sienne (149) : « Je préfère conserver l'ordre des questions ; parfois pour la première que je considère plus liée au texte, je dis " Résolvons juste celle-ci, si vous pouvez résoudre celle-ci, je serai satisfaite ", et ils la résolvent. Si je vois que c'est trop facile, je dis "ce n'est pas assez, faisons-en une autre " [rires avec les autres enseignants] ». Daisy poursuit : « Alors, à cause de la charge, comme je sais que les dernières questions sont probablement plus faciles, je les laisse pour plus tard. Je les laisse pour la maison, ou pour le prochain cours, où nous y reviendrons. Je passe donc en revue d'abord les questions les plus difficiles. »

Les échanges de cette première rencontre collective s'achèvent sur ce partage de stratégies qui donnent déjà des pistes pour tenir en même temps la gestion du temps et celle de la discipline.

3.2 Analyse deuxième rencontre collective

Pour la deuxième rencontre collective (ayant 280 tours de parole) avec la chercheuse et trois collaborateurs de l'équipe de recherche, quatre enseignants sont présents, dont deux particulièrement actifs lors des discussions. Les échanges nourris entre Marco et Daisy alimentent ci-après nos analyses concernant des usages différenciés d'outils communs articulés à des savoirs disciplinaires et pluridisciplinaires.

3 Les prénoms des participants apparus dans ce texte sont fictifs.

Les discussions reprennent autour du plaisir de se retrouver après cette longue interruption du processus d'intervention-recherche et de la vie sociale en général. L'intervenante chercheuse rappelle le but de cette rencontre : « *Nous vous proposons de vous remémorer un peu ce qui s'est passé au cours de ces presque quatre années de projet* » et « *nous souhaitons savoir si ce projet a contribué d'une manière ou d'une autre à modifier votre pratique d'enseignement ? En d'autres termes, a-t-il contribué à votre développement professionnel et à celui de l'activité elle-même ?* ». Elle propose la diffusion d'un montage vidéo d'extraits de la première rencontre collective « *un déclencheur* » afin « *que vous vous souveniez et que vous réaffirmiez ce qui a été dit là ou que vous le modifiez, le transformiez, parce que nous avons le droit de penser différemment, après un certain temps...* » (1-10).

Les échanges portent longuement sur les adaptations nécessaires lors de la pandémie : cours à distance, motivation des élèves, suivi individualisé, etc., ainsi que sur les difficultés rencontrées lors du retour à la normale, avec des étudiants réservés qui avaient perdu l'habitude de participer et de s'exprimer en classe (15-64). Les participants ont manifestement besoin de s'exprimer sur certains sujets émotionnellement vifs, tel que le rôle de PDT (professeur principal en France) particulièrement sollicité par des élèves isolés ou en souffrance, ou par des parents inquiets durant la pandémie. Ils ont été à la fois « *psychologue, infirmier, et travailleur social* » en plus de professeur (65-155). Même si ces sujets sont très présents et importants pour la communauté éducative, nous ne nous y attardons pas ici.

Dans notre analyse des échanges de ce deuxième collectif, nous porterons la focale sur les deux contributeurs principaux prénommés Daisy et Marco.

Marco s'imagine devant des groupes d'élèves atones et peu réactifs de retour en classe à la suite de la pandémie (166). Plutôt que d'ouvrir les livres, il leur propose de jouer. Il s'agit de créer des catégories qui leur permettent de classer des personnes, des noms propres, des lieux ou objets, auxquels les élèves associeront ensuite des verbes d'action. Marco les incite ainsi à exprimer leurs sentiments, leur ressentis, ... La classe a adhéré avec plaisir à cette nouvelle façon de faire cours en littérature et dès le cours suivant, sans que le professeur ne les sollicite, ils ont commencé à établir des catégories et à classer des éléments d'un nouveau texte. Marco en conclut que « *soit nous utilisons ces stratégies* » qu'il faut analyser, investir, « *soit le travail de l'enseignant s'en va à vau-l'eau...* ».

Marco poursuit (168) en expliquant que « *maintenant j'ai pris l'habitude*

d'arriver en classe et de dire : qu'est-ce qu'on a étudié lors du dernier cours ? ». Il note au fur et à mesure les réponses des élèves, et il en établit, sous leurs yeux au tableau, une sorte de cartographie afin que la classe prenne conscience des liens entre les divers objets de savoirs énoncés. Marco demande : « *est-ce qu'on a appris tout ça ?* ». Cette visualisation et ce partage des réponses lui permet également de savoir si tout le monde a compris l'objet de la leçon. Il peut poursuivre ensuite le cours et les élèves comprennent en quoi leurs réponses sont utiles à l'avancée des savoirs. Marco conclut : « *quand c'est comme ça, je pars de chez moi en me disant, c'est ça, ça ou ça, certains jours, ça marche !* » [rires].

La chercheuse recentre les discussions à propos de « *ce qui a changé dans vos pratiques* » ? (193-198) en faisant référence à l'extrait de film projeté et aux difficultés liées à l'indiscipline des élèves exprimées par l'enseignant. Marco prend à nouveau la parole pour expliquer une stratégie qu'il utilise pour faire lire les étudiants (204) « *sans le leur demander* ». Il propose aux élèves de « trouver dix questions de telle page à telle page », et ils pensent alors que c'est facile. Mais parmi ces dix, « *je veux deux questions avec des réponses directes, question X, voici la réponse X. Je veux aussi trois questions où vous créez des options de réponse A, B, C et D. Je veux deux autres questions où vous mettez vrai et faux. Je veux une question où vous devez corréler des colonnes et une autre où l'on doit combler des lacunes* ».

Ainsi, afin de concevoir les questions, et sans que Marco n'ait jamais demandé de lire le texte, les élèves seront obligés de le faire ! Quand ils ont terminé de formuler leurs questions, Marco les distribue à d'autres élèves qui y répondent. Il estime ainsi en plaisantant « *avoir terminé sa leçon !* » (208). Mais il ajoute aussitôt qu'ayant quatre classes, cette « *stratégie de lecture, qui est constructive, doit être constamment renouvelée* » et qu'il s'interroge sans cesse : « *Qu'est-ce que je vais leur donner comme défi aujourd'hui, pour que l'on progresse ?* ». Marco trouve ce travail « *très intéressant* ».

Après quelques échanges dans le groupe, Daisy propose à son tour une stratégie pour réguler les indisciplines dans sa classe. Avec ses élèves de première année, elle commence l'année en « *passant un accord* » : « *Je leur donne quelques tolérances... par exemple, si nous n'avons pas de problèmes en classe, quand j'ai inscrit un contenu au tableau et pendant qu'ils le copient ou le travaillent, ils peuvent écouter une chanson.* » Daisy « *voit si cela fonctionne au fil des leçons* ». Les élèves comprennent vite que si cela ne fonctionne pas, elle rompra cet accord pour l'ensemble de la classe, et généralement, par empathie

pour leurs camarades, les élèves font en sorte de le respecter. Daisy adopte également une sorte de « langage des signes » (243) : « *Quand j'ai vu qu'il se passe une petite chose ici et là, j'attire l'attention en regardant un point en l'air, ou le plafond, ou le sol et je dis : " Oups, je regarde en l'air : il y a quelqu'un qui utilise son téléphone portable pendant les heures de cours ". Alors ils savent déjà que si je dis ça, je sais déjà qui c'est, mais je n'attire pas l'attention de tout le monde pour voir si l'élève s'arrête et si tout va bien...* » Daisy estime que cette méthode qu'elle qualifie « *d'indirecte* » fonctionne bien car les élèves savent que si elle doit renouveler ses mimiques symboliques, elle sait exactement où est le problème, et que la prochaine fois elle ira directement vers la personne concernée pour la sermonner. Daisy constate que ce procédé qu'elle nomme en plaisantant « *tante indirecte* » fonctionne très bien avec certaines classes, moins bien dans d'autres qui ont du coup rapidement perdu les petits avantages négociés dans l'accord initial.

4 Discussion

Après avoir analysé les points saillants des échanges lors de ces deux rencontres collectives plusieurs éléments retiennent notre attention. En premier lieu, nous constatons que la première réunion a été l'occasion de partager des préoccupations communes liées aux difficultés du métier : gestion des imprévus, de la temporalité, de la discipline en classe. Mais vers la fin de la réunion, émergent quelques partages de stratégies inventives (interview par équipes, faire lire les élèves, traiter les questions par ordre de difficulté...) dont on s'aperçoit qu'elles visent toutes à tenir en même temps la gestion du temps et celle de la discipline, et que quand elles fonctionnent elles sont source de grande satisfaction (« *à ce moment-là, il y a des cours où on sort heureux !* »).

Mais au-delà de la gestion du temps et du maintien de l'ordre, il s'agit bien pour ses enseignants de faire apprendre à leurs élèves. Les savoirs didactiques de leur discipline d'enseignement sont étroitement liés à leurs savoir-faire de métier. Les échanges de la seconde rencontre le montrent davantage. Marco explique comment il a élaboré des scénarios de pédagogie active (réactivation systématique des acquis du cours précédent, jeu de catégorisation, élaboration de questions, cartographie des réponses...) qui visent tous, dans un même temps, à enrôler les élèves de façon individuelle et collective dans la tâche scolaire, à maintenir leur attention et à faire avancer l'ensemble de la classe vers de nouveaux

savoirs, voire à susciter leur curiosité pour le prochain cours. On remarque que Daisy préfère avoir une « classe qui tourne » et qui est mobilisée par les savoirs en jeu plutôt que d'interrompre le cours pour des incidents qu'elle juge mineurs et que la stratégie de la « tante indirecte » suffit à réguler. Outre son rôle de concepteur de tâches, le professeur accompagne leur réalisation par les élèves, il veille au bon déroulement de la séquence d'apprentissage, au besoin en modifiant les conditions de réalisation en cours de route pour que les élèves comprennent ou parviennent simplement au terme de l'exercice (Goigoux, 2000). Les arbitrages, choix et compromis opératoires effectués sans cesse par l'enseignant montrent que l'activité professorale établit des relations interdépendantes entre la conception du cours (relative aux objectifs d'apprentissages et aux savoirs disciplinaires), l'organisation de la classe et le contenu de l'activité des élèves.

Ainsi, « préparer la classe », « prendre la classe » et « faire la classe » sont les facettes d'une même activité. Cet enchevêtrement des savoirs « à » et « pour » enseigner (didactiques - académiques - de métier) montre l'intérêt de considérer la classe comme un « milieu ergo-didactique » (Saujat ; Félix, 2018 ; Brière, 2018 ; Espinassy ; Terrien, 2018 ; Espinassy, 2019). Car une situation de travail est une unité à part entière, et l'activité « n'y est ni application de procédures, de méthodes ou de techniques, ni application de savoirs ». Elle n'est pas non plus « une occurrence pratique d'un modèle théorique ni encore, une situation didactique (pratique) pour construire des savoirs » (Mayen, 2012, p.65). Les savoirs y circulent, « de toutes origines et de toutes natures. Ils sont incorporés dans les systèmes techniques, mais ils sont aussi présents dans les procédures, les documents, les discussions, les gestes, les raisonnements » (*ibid.*).

L'analyse des échanges lors de ces deux rencontres entre collègues met en avant les dimensions collectives constitutives de l'activité professorale. L'approche ergonomique de l'activité met en tension une distinction entre, d'un côté, le « collectif de travail » et, d'un autre côté, le « travail collectif ». Cette distinction peut s'avérer pertinente pour éclairer les rapports entre l'organisation scolaire et l'organisation du travail des professeurs en classe, surtout lorsqu'une nouvelle prescription affecte l'une et l'autre (Amigues *et al.*, 2010 ; Espinassy, 2019).

Il apparaît que la première réunion peut être associée à une séance de travail collectif, qui cherche à répondre à des difficultés à surmonter et dont la construction dépend des conditions offertes (ici par le dispositif de recherche). C'est pour répondre à des besoins non repérés comme tels par l'organisation scolaire, ou pour combler un déficit de prescription que les professeurs constituent

des groupes de travail à « géométrie variable » et éphémères dans le temps (Amigues, 2009). Bien qu'il s'agisse d'une organisation informelle « ces enseignants édictent des normes qui leur permettent de donner du sens et de redéfinir leur activité par rapport à un public » (Kherroubi et van Zanten, 2002, p. 87) afin de constituer collectivement une ressource individuelle pour *bien faire* son travail.

La seconde rencontre nous paraît davantage représenter la notion de **collectif de travail** qui désigne une manière, de faire, de penser et de dire son travail, qui se tisse au cours d'une histoire commune aux gens de métier et qui se manifeste dans l'activité subjective. Le collectif de travail désigne la manière dont les professionnels définissent leur rapport aux objets et aux autres ; en cela, il est porteur d'un système de valeurs de référence au métier exercé, une éthique professionnelle qui oriente le travail collectif vers la réalisation d'une œuvre commune. Ces règles dites « de métier » sont à différencier des règlements, procédures, normes ou consignes applicables sur les lieux de travail (Cru, 1986, p.61). Le partage collectif des formes que se donnent les enseignants pour organiser effectivement leur propre travail à partir des prescriptions qui leur sont faites montre que le *travail réel* de transformation du milieu de travail et de renormalisation du prescrit s'inscrit dans le vivant du métier.

5 Conclusion

Le dispositif d'intervention-recherche ici décrit qui vise à favoriser le dialogue entre praticiens et chercheurs pose des questions plus générales en termes de formation (Félix ; Saujat, 2015). On peut s'interroger sur les finalités poursuivies dans ce type de recherche ? On fait l'hypothèse que la confrontation des acteurs à des situations de travail leur permet de débattre de leur propre activité et contribue à l'élargissement de leur pouvoir d'agir. Mais,

[!]a situation dialogique au fondement de l'analyse de l'activité est plus qu'un simple échange de points de vue différents entre professionnels. Elle ouvre la réflexion sur les critères d'une gestion efficace et efficiente de l'hétérogénéité des élèves et permet l'émergence et la définition de nouveaux objets de préoccupations et de dilemmes de métier, toujours validés par l'ensemble du collectif enseignant (Espinassy *et al.*, 2018, p. 56).

En partageant les manières de faire individuelles, les espaces de débats collectifs créés par le cadre méthodologique offrent des clés de compréhension des difficultés et constituent des moyens de se rassurer en les partageant et en

les assumant collectivement. Le développement du pouvoir d'agir des équipes est également favorisé par la créativité partagée des pistes pouvant permettre de dépasser ces difficultés et de redonner du sens à l'activité individuelle et collective ; par la suite, en les mettant en œuvre en contexte, les intéressés sont susceptibles de retrouver l'impression, même modeste, de faire du « bon travail ». Les échanges collectifs engendrent un processus réflexif grâce à l'analyse de situations de travail intégrant des apports des chercheuses présentes ; ils intègrent « les tensions dynamiques entre action et connaissance, entre « concepts quotidiens et concepts scientifiques » (Vygotski, 1985). Les participants deviennent des analystes de leur propre travail, adoptant une posture entre distanciation et engagement, au sein de ce que l'on pourrait qualifier de collectif de formation (Brau-Antony ; Grosstephan, 2023). Ces phénomènes de compréhension des situations se redynamisent ensuite en contexte, pour développer les conditions d'une réelle remise au travail des ressources co-construites dans le collectif. Les participants de la deuxième rencontre mentionnent d'ailleurs l'intérêt qu'il y aurait d'adopter ce type de méthodologie avec les stagiaires (futurs professeurs) qu'ils accueillent dans leurs classes pour favoriser la compréhension des liens entre pratique et théorie et pour favoriser le dialogue intergénérationnel autour de questions de métier.

Nos recherches mettent en évidence, d'une part que les dispositifs d'intervention-recherche rendent visibles les axes d'un développement possible de l'activité grâce à la compréhension des dilemmes et tensions vécues par les enseignants et, d'autre part, que les outils méthodologiques de la clinique de l'activité semblent pertinents en contexte de formation car ils permettent de reconsidérer l'imbrication intrinsèque des différentes composantes épistémologiques, ergonomiques, didactiques, éthiques et organisationnelles du travail, et d'établir des liens entre créativité, de santé et d'efficacité au travail. (Espinassy *et al.*, 2018).

Références

AMADE-ESCOT, C. L'épistémologie pratique des professeurs et les recherches sur l'intervention. Perspectives pour de futurs dialogues. In : CARNEL, B. ; MONIOTTE, J. (Org.). **Intervention, Recherche et Formation** : quels enjeux, quelles transformations ? Actes du 7ème Colloque international ARIS, 2013, p. 37- 58.

AMIGUES, R.. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In : AMIGUES, R. ; FAÏTA, D. ; KHERROUBI, M. (Org.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*,

Skholê, hors-série 1, Aix-Marseille, IUFM, 5-1, 2003.

AMIGUES, R. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle**, 42 (2), p. 11-24, 2009.

AMIGUES, R. ; FAÏTA, D. ; SAUJAT, F. "L'autoconfrontation croisée" : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle, **Bulletin de Psychologie**, 57, 1, p. 41-44, 2004.

AMIGUES R. ; FELIX C. ; ESPINASSY, L. ; MOUTON, J-C. Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ? **Travail et formation en éducation**, n.7, p. 23-38, 2010. [en ligne] <http://tfe.revues.org/index.html>

BRAU-ANTONY, S. ; GROSSTEPHAN, V. Transformer le regard que portent les enseignants débutants d'EPS sur la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves. In : BRIERE, F. ; ESPINASSY, L. (Org.). **Le travail des professionnels de l'éducation** : de l'analyse aux perspectives (trans)formatives. Quelles méthodes de recherche ? Presses Universitaires de Provence (PUP), Aix-en-Provence, 2023, p. 65-77.

BRIERE, F. (Org.) Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? **eJRIEPS**, Numéro Spécial (1), Université de Franche Comté, 2018.

BRIERE, F. ; ESPINASSY, L. De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. **Phronesis**, v. 10, n. 1, p. 25-43, 2021a. Éditions Champ social, Université de Sherbrooke, Canada. <https://amu.hal.science/hal-03187726>

BRIERE, F.; ESPINASSY, L. Pratiques dialogiques et expériences formatives au service du développement professionnel continu des enseignants. In : MORAES, R. ; FARIAS, A. ; ARAUJO, A. (Org.). Formation des professeurs dans les intersections entre langage, formation et travail. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 1, Édition de l'Université de l'État du Ceará : Fortaleza, Brésil, 2021b.

BRIERE, F. ; ESPINASSY, L. (Org.). **Le travail des professionnels de l'éducation** : de l'analyse aux perspectives (trans)formatives. Quelles méthodes de recherche ? Presses Universitaires de Provence (PUP), Aix-en-Provence, 2023. <https://amu.hal.science/hal-04450698>

CLOT, Y. **La Fonction psychologique du travail**. Paris : PUF, 1999.

CLOT, Y. La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In : MAGGI, B. (Org.). **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation**. Paris : PUF, p. 133-156, 2000.

CLOT, Y. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Éducation permanente**, 146, p.7-16, 2001.

CLOT, Y. La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie, **Éducation permanente**, 177, p. 67-78, 2008.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail, **Travailler**, n. 4, p. 7-43, 2000.

CRU, D. Règles de métier. Collectif et travail de métier : sur la notion de collectif de travail, Séminaires AOCIP, 1986.

DI RUZZA, R. ; HALEVY, J. **De l'économie politique à l'ergologie. Lettre aux amis**. Paris : L'Harmattan, 2003.

ESPINASSY, L. **De l'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques à la mise au jour**

des organisateurs de l'activité enseignante. Voies de recherche pour une approche ergo-didactique, Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Aix Marseille Université, 2019.

ESPINASSY, L. Préface. In : BRIERE, F. ; ESPINASSY, L. (Org.). **Le travail des professionnels de l'éducation** : de l'analyse aux perspectives (trans)formatives. Quelles méthodes de recherche ? Presses Universitaires de Provence (PUP), Aix-en-Provence, p. 5-8, 2023. <https://shs.hal.science/halshs-03961758>

ESPINASSY, L.; BRIERE, F. ; FELIX, C. De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants, **Recherche et Formation**, 87, p. 47-60, 2018.

ESPINASSY, L. ; TERRIEN, P. Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques, In : BRIERE, F. (Org.). Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? **eJRIEPS**, Numéro Spécial (1), Université de Franche Comté, p. 23-42, 2018. <http://ellia-dd.univ-fcomte.fr/ejrieps/special1>.

FAÏTA, D. ; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In : YVON, F. ; SAUSSEZ, F. (Org.). **Analyser l'activité enseignante** : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec : Presses Universitaires de Laval, p. 41-71, 2010.

FELIX, C. ; SAUJAT, F. L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation, Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation, Raisons Educatives, v. 19, p. 201-218, 2015.

GOIGOUX, R. **Enseigner la lecture à l'école primaire**, Note de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris VIII, Paris, 2000.

HUBAULT, F. De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In : DANIELLOU, F. (Org.). **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse : Octarès, p. 103-140, 1996.

KHERROUBI, M. ; VAN ZANTEN, A. La coordination du travail dans les établissements difficiles : collégialité division des rôles et encadrement, **La revue des échanges**, v. 19, n.3, p.7-13, 2002.

LESSARD, C. **Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation**. Paris : Cnesco, 2021.

MAYEN, P. Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle, **Phronesis**, v. 1. n.1, p. 59-67, 2012.

MOUSSAY, S. ; ESCALIE, G. ; CHALIES, S. Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques, **Activités**, 16-1, p. 1-30, 2019.

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. O que é a BNCC? Disponible sur : <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/basico/o-que-e-a-bncc/>

SAUJAT, F. ; FELIX, C. Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique, **Phronesis**, 7(2), p. 4-14, 2018.

SCHWARTZ, Y. Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse : Octarès, 2000.

SIX, F. **De la prescription à la préparation du travail** : apports de l'ergonomie à la prévention et

à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Charles de Gaulle Lille III, 1999.

VYGOTSKI, L.S. **Pensée et langage**. Paris : Éditions Sociales, [1934]1985.

À propos des auteurs

Laurence Espinassy - Professeure des Universités à Aix Marseille Université, ADEF (EA 4671), Marseille, France. E-mail : laurence.espinassy@univ-amu.fr ORCID : 0000-0002-7129-7011.

Laurence Espinassy - Professeure au Programme de 3ème Cycle en Linguistique Appliquée à l'Université de l'État du Ceará. E-mail : rozania.moraes@uece.br Lattes : lattes.cnpq.br/0313003338626493 ORCID : 0000-0002-3104-8272