



Résumé : *A partir d'une analyse d'un rapport de stage écrit par une étudiante à propos de sa première expérience en tant qu'enseignante, cet article se propose de lancer une réflexion sur les contenus d'enseignement souvent abordés dans les cours de didactique,. Il s'agit, en réalité, de se demander si un cours de didactique du FLS, au niveau du master, est capable de préparer l'étudiant(e) à son futur métier. Pour atteindre cet objectif, on abordera d'abord quelques théories qui tentent de caractériser le métier de professeur et les différentes dimensions du travail enseignant. Puis, on se demandera si les rapports de stage peuvent contribuer à mieux planifier la formation et s'ils ont un rôle à jouer dans le développement des futurs enseignants.*

Mots-clés : *rapport de stage, formation initiale, sciences du travail, interactionnisme socio-discursif*

Resumo: *Este artigo tem por objetivo lançar uma reflexão sobre os conteúdos de ensino geralmente abordados nos cursos de didática, a partir da análise de um relatório de estágio, escrito por uma aluna de mestrado sobre sua primeira experiência de ensino. Trata-se, na verdade, de verificar se um curso de didática do FLS (francês como segunda língua), no nível do mestrado, é capaz de preparar a estudante para seu trabalho futuro. Para alcançar este objetivo, abordaremos, primeiramente, algumas teorias que tentam caracterizar o trabalho do professor e as diferentes dimensões do trabalho educacional. Em seguida, procuraremos ver se os relatórios de estágio podem contribuir para planejar melhor a formação de professores e se eles têm um papel no desenvolvimento de futuros professores.*

Palavras-chave: *relatório de estágio, formação inicial, ciências do trabalho, interacionismo sociodiscursivo*

Abstract: *This paper aims at presenting a reflection on the contents that are usually presented on teacher development courses (cours de didactique). This reflection is based on the analysis of a course report written by a MA student about her first experience as a teacher. In fact, this paper will question whether a course of French Language acquisition (Topics in FLS Pedagogy) prepares a student for his/her future job. In order to achieve this goal, we will firstly present the theoretical framework that underlies this study, such as those related to teaching work. Finally, we will highlight*

the potential of course reports to plan teacher development courses and to contribute to teacher development.

Key words: *course report, pre-service development courses, socio-discursive interacionism*

La formation initiale et la préparation au métier de professeur

Les difficultés qu'ont les professeurs à préparer leurs cours, à gérer la progression des apprentissages et les situations en salle de classe sont assez connues, même si les formations et les programmes d'enseignement censés les aider ne cessent de se multiplier. Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, on peut dire que la naissance d'une discipline récente, la didactique du FLE¹, a accru l'offre de formations qui visent à diffuser les concepts théoriques et les notions fondamentales qui sous-tendent cette discipline.

De la même façon, on n'a jamais cessé d'ignorer une des grandes préoccupations des formateurs par rapport à la formation initiale dans les disciplines en général : prépare-t-on vraiment les professionnels à leur futur travail ? Est-il possible d'enseigner aux étudiants à « devenir » professeurs dans un cours de didactique ? Les études sur les rapports entre théorie et pratique, très prisés dans les formations, tentent de rendre compte de cette problématique (Zeichner, 1993 ; Schön, 1998).

Néanmoins, des recherches ont mis en évidence que les programmes d'enseignement sont bien élaborés, mais peu utilisés en salle de classe. En effet, en observant le côté pratique de la transposition des programmes en salle de classe, l'on a constaté que la réalité était différente et qu'ils ne sont pas toujours appliqués. Que se passe-t-il donc avec ces programmes ? Et que se passe-t-il entre la formation initiale des professeurs, censée les préparer à exercer leur métier à travers l'application des programmes, et les situations qu'ils vivent quotidiennement dans sa salle de classe ?

Pour tenter de mieux comprendre le travail qui est effectivement réalisé par le professeur, certains chercheurs se sont consacrés à l'analyse des situations de travail (Bronckart, 2004, 2006, 2008 ; Machado, 2004, 2007 ; Lousada, 2006 ; Abreu-Tardelli, 2006 ; Bueno, 2007), notamment le travail du professeur. De la même façon, dans le domaine des Sciences du travail, des chercheurs de la Clinique de l'Activité² (Clot, 1999, 2001 ; Clot et al., 2001 ; Faïta, 2005) et de l'Ergonomie de l'Activité des professionnels de l'éducation³ (Amigues, 2004 ; Saujat, 2002, 2004) ont commencé à s'intéresser à l'analyse du travail enseignant et ont proposé, non seulement un cadre théorique pour l'analyser, mais aussi des outils conceptuels pour le faire.

C'est à partir des questions évoquées dans les deux paragraphes précédents et de ce cadre théorique qu'ont été formulées les questions qui guideront la réflexion dans cet article :

- Est-ce qu'on prépare vraiment les professeurs à leur métier ? Ou, plus précisément, est-ce que les enseignants sont préparés à faire face aux **aspects quotidiens** de leur travail ?

Afin de répondre à ces questions, cet article présentera d'abord certains concepts théoriques de l'Interactionnisme socio-discursif et des Sciences du travail. En effet, les Sciences du travail ne se sont intéressées que récemment aux situations de travail enseignant, considéré, pendant longtemps, comme un travail différent des autres. Cependant, les résultats positifs apportés par les Sciences du travail en ce qui concerne la compréhension et la transformation des situations de travail ont contribué pour que le travail enseignant commence à être analysé sous la même optique.

Après la présentation du cadre théorique qui sous-tend cette étude, quelques résultats de l'analyse d'un rapport de stage rédigé dans un cours de formation initiale seront montrés; enfin, une réflexion sur d'autres contenus à aborder dans la formation initiale de professeurs sera lancée.

Cadre théorique

Cet article se base sur les concepts théoriques de l'Interactionnisme socio-discursif, défini par Bronckart (1997, 2004, 2006, 2008) comme un courant de l'interactionnisme social et qui appartient donc aux Sciences de l'humain. L'interactionnisme socio-discursif adopte les principes de l'interactionnisme social et y ajoute la question du langage, qui est, selon Bronckart (2006), centrale et décisive pour cette science de l'humain, d'où le terme discursif.

Par rapport au vaste programme de l'Interactionnisme Social et compte tenu du programme de l'interactionnisme socio-discursif, cet article abordera uniquement la question du développement humain à travers l'activité langagière, plus précisément à travers les genres de textes et les types de discours. En fait, comme le mentionne Bronckart (2006 : 138), les activités langagières ont la fonction d'assurer l'entente indispensable à la réalisation des activités collectives générales. Les activités collectives langagières et les actions (le niveau individuel des activités) langagières se réalisent au travers des textes. Les mécanismes de production et d'interprétation de ces textes contribuent à la transformation permanente des personnes (Bronckart, 2006 : 130). C'est de cette façon que l'on peut comprendre les rapports entre compréhension/production de textes⁴ et développement humain.

Les textes, à leur tour, s'organisent en genres, d'où l'expression genres textuels⁵. Selon Bronckart (2006 : 147) à chaque nouvelle production textuelle, l'agent producteur doit réaliser un processus double d'adoption et d'adaptation : adoption du modèle de genre qui lui semble le plus approprié par rapport aux propriétés globales de la situation d'action et adaptation de ce modèle aux propriétés particulières de cette situation. Il en résulte que l'apprentissage des genres est un espace important d'apprentissage social (Bronckart, 2006 : 154). C'est à un autre niveau que s'opèrent les processus de médiation qui contribuent au développement des propriétés principales des personnes, telles que la construction de l'identité, l'insertion dans le temps, le raisonnement logique,

etc. En réalité, c'est au niveau des types de discours que ces processus de médiation ont lieu, car ils correspondent à des mondes discursifs qui contribuent à mettre en interface des représentations individuelles et des représentations collectives (Bronckart, 2006 :155). De cette façon, lorsque l'agent producteur⁶ produit un texte, il doit planifier mentalement les segments qui correspondent à des raisonnements, tels que le raisonnement pratique (comme dans les interactions dialogales), les raisonnements causaux ou chronologiques (les récits et narrations) et les raisonnements d'ordre logique. C'est ainsi que l'agent organise son texte en fonction de deux grands axes : l'axe de l'exposer et l'axe du narrer et de deux types de relation avec la situation d'action langagière : implication des paramètres de l'action langagière ou autonomie de ces paramètres. Il en résulte quatre types de discours⁷ : récit interactif, discours interactif, discours théorique et narration qui, selon Bronckart (2006), seraient des attitudes énonciatives ou des formes linguistiques premières. La médiation par les types de discours est donc fondamentale car c'est à travers celle-ci que se transmettent les grandes formes d'opérativité de la pensée humaine.

Afin de comprendre les raisons qui nous mènent à vouloir analyser les situations de travail enseignant à partir de ce cadre, il convient de rappeler que, pour l'interactionnisme social, l'agir est l'unité d'analyse du fonctionnement humain (Bronckart, 2008). Or, le travail est une forme d'agir et c'est cette constatation qui nous permet de proposer l'analyse du travail enseignant à partir du cadre théorique de l'interactionnisme socio-discursif.

A côté de l'interactionnisme socio-discursif, quelques notions théoriques de la Clinique de l'Activité et de l'Ergonomie de l'activité seront utilisées, en ce qui concerne le travail enseignant (Clot, 1999 ; Clot et al, 2001 ; Faïta, 2005 ; Amigues, 2004 ; Saujat, 2002, 2004). Selon Amigues (2004), le travail enseignant comprendrait la création et l'organisation d'un milieu qui soit favorable à l'apprentissage et au développement. Pour cet auteur, l'apprentissage des élèves serait un objet horizon car il continuera de se réaliser même après la fin de l'activité de travail enseignant. En fait, cette conception s'éloigne de la conception de la didactique sur le "système didactique" selon lequel l'objet de travail du professeur est la transformation de l'apprenant vers une direction déterminée. Comme le précise Saujat (2004:97):

« Si la cible de l'action professorale est bien l'apprentissage des élèves, l'atteinte de cette cible n'est jamais directe ni immédiate: elle passe par les efforts des enseignants pour avoir une «classe qui tourne» ».

Cette définition de l'objet du travail enseignant prend en compte les différents contextes dans lesquels se déroule l'activité enseignante (Saujat, 2002) et le besoin de préparer l'environnement de la salle de classe pour qu'il puisse y avoir apprentissage.

Dans le domaine des Sciences du Travail, deux autres concepts sont récurrents : celui de travail prescrit et celui de travail réalisé. Le travail prescrit renvoie à l'ensemble de ce qui est défini par l'institution scolaire et qui est communiqué aux enseignants pour les aider à concevoir, à organiser et à réaliser leur

travail. Selon Goigoux (2002), le travail prescrit prend trois formes principales, complémentaires et interdépendantes:

- les programmes d'enseignement et les instructions officielles ;
- l'évaluation du travail des enseignants par les corps d'inspection⁸, mais qui pèse par anticipation sur sa conception;
- l'évaluation des performances scolaires des élèves qui définit ce qui est attendu du résultat de l'activité de travail des professeurs.

Dans cette perspective, le concept de travail réalisé renverrait au travail qui a été effectivement accompli, celui qui peut être vu, observé en salle de classe. Entre le travail prescrit et le réalisé, il y a des écarts qui viennent de ce que le travail prescrit ne prend pas suffisamment en compte le comportement humain. Ou, comme le dit Schwartz, (1996, p.148-149).

« (...) il s'agit de vivants humains, exerçant dans des milieux affectés par de multiples (micro)-variabilités, au nombre desquelles, la leur propre [...]. Aucune [des] microdécisions ne peut s'expliquer sans que des valeurs, en pénombre ou explicites, ne fassent un avec ces multiples choix plus ou moins imperceptibles et qui font qu'une situation de travail est ainsi et pas autrement. »

De cette façon, chaque situation d'enseignement serait unique et demanderait des solutions uniques, ce qui n'est, en général, pris en compte ni par la didactique ni par les prescriptions.

Parallèlement à ces deux concepts, Clot (1999) en propose un autre, celui de travail réel. Le réel de l'activité comprendrait, pour cet auteur, tout ce qui aurait pu être fait, toutes les possibilités qui ont pu ou non se réaliser. Selon Clot (1999), l'activité ne peut pas être réduite au réalisé : le voulu, le possible et l'impossible font tout autant partie du réel du travail. L'activité réalisée "n'a pas le monopole du réel" (Clot, 1999). Il s'ensuit que les activités suspendues, contrariées ou empêchées doivent être admises dans l'analyse de l'activité (Saujat, 2002). Mais comment accéder au travail réel, qui échappe à ce que l'on peut voir lorsque l'on observe la réalisation du travail, du cours, par exemple ? Dans la perspective de la Clinique et de l'Ergonomie de l'Activité, c'est le dialogue avec le travailleur qui pourrait rendre visibles ces activités empêchées de se réaliser⁹.

Si l'on revient à la question du développement à partir de cette perspective, il faudrait rappeler, selon une orientation vygotskienne, que le dialogue est le moteur du développement. Clot et al. (2001 : 23) se basent sur Vygotski (1997) et considèrent que le dialogue entre le chercheur et le travailleur (ou le dialogue entre les travailleurs) à propos de leurs actions dans le travail (filmées au préalable et vues par le travailleur, le chercheur et, éventuellement, par un autre travailleur), peut créer une zone de développement potentiel. Des controverses entre différents styles, ou des questions sur les différentes (Clot et al., 2001 : 23) manières de faire le travail, peuvent contribuer à faire percevoir les choses autrement. De cette façon, on entrerait dans une zone de développement potentiel où l'expérience vécue d'une expérience vécue

pourrait être vue comme la redécouverte, la re-création d'un objet psychique dans un autre contexte (Clot et al., 2001 :23). C'est dans ce sens que ces chercheurs évoquent le terme « prise de conscience » de l'expérience vécue : en percevant les choses autrement, on acquiert d'autres possibilités d'action par rapport à elles (Clot et Al., 2001 :23). On peut comprendre que le dialogue du professeur avec un « autre » sur ses expériences vécues, que cet autre soit lui-même (son autre, dans un journal), un autre qui interagit avec lui (par exemple, le chercheur, comme dans la situation d'auto-confrontation) ou un autre à qui il écrit et qui interagira postérieurement avec le texte (comme dans la situation du rapport de stage), sont essentiels pour la prise de conscience et donc pour le développement de la personne.

Il faudrait maintenant se poser les questions : comment analyser le travail enseignant? Comment accéder au travail enseignant, au travail prescrit, réel, réalisé? Or, selon Bronckart (2004), l'agir ne peut pas être analysé directement à partir des conduites observables des travailleurs. Il ne peut être appréhendé que par les représentations que les travailleurs construisent de cet agir dans les textes. Voilà pourquoi il faudrait prendre en compte les textes produits en situation de travail enseignant et tous les discours qui y interviennent, de façon directe ou indirecte, à travers le refus ou l'acceptation. Pour faire ces analyses, il faudrait d'abord récolter différents textes produits avant, pendant ou après la réalisation du cours par le professeur¹⁰. Dans le cas de cet article, un rapport écrit après l'expérience du stage (le travail réalisé) a été analysé. Passons maintenant au contexte de la recherche et au texte qui a été analysé.

Contexte de la recherche, recueil des données et quelques résultats

Cet article se base sur une expérience développée à l'Université de Guelph, Canada, auprès d'un groupe d'étudiantes de maîtrise/master¹¹ en Etudes Françaises. Ce cours de maîtrise/master s'organise autour de quelques activités obligatoires : six cours, dont le cours de didactique du FLS¹², un stage d'été en milieu francophone, qui donne lieu à la rédaction d'un rapport de stage¹³, l'enseignement d'un cours de FLS à un niveau élémentaire¹⁴ (ou d'un autre cours disponible), et la rédaction d'un mémoire.

Le programme du cours de didactique du FLS s'étend sur 12 semaines et est basé sur les contenus actuels de cette discipline, à savoir : historique des méthodologies d'enseignement / apprentissage ; méthodologie d'enseignement de la grammaire ; compréhension et production orales ; compréhension et production écrites ; documents authentiques ; jeux et activités ludiques ; méthodologie d'enseignement du lexique ; stratégies d'apprentissage ; interculturel ; les TICE ; l'évaluation, entre autres. Le cours englobe des questions théoriques et pratiques (comme, par exemple, l'élaboration d'activités) sur les contenus déjà décrits.

L'enseignement d'un cours de FLS est lié au cours de didactique, étant donné que les étudiant(e)s doivent apprendre les bases de leur futur métier dans le cours de didactique et doivent s'en servir pour faire leur cours. A la suite de quelques-uns des cours enseignés par les étudiant(e)s, un journal de classe est

rédigé, comme un des outils d'évaluation pour le cours de didactique. Le stage d'été en milieu francophone donne lieu à un rapport de stage, qui permet l'évaluation de celui-ci.

Dans le cadre plus large de cette recherche, l'objectif est de proposer une analyse discursive et énonciative, selon les présupposés théoriques et méthodologiques de l'interactionnisme socio-discursif, des textes écrits produits par les étudiant(e)s pendant leur cours de maîtrise/master. De cette façon, deux genres de texte produits pendant le cours de maîtrise/master ont été choisis pour le recueil des données et pour l'analyse :

- a) les rapports de stage, écrits par les étudiant(e)s après leur expérience en tant que professeur(e)s pendant leur stage d'été (outil d'évaluation de ce stage, demandé par le programme de maîtrise/master) ;
- b) les journaux de classe écrits par les étudiant(e)s juste après quelques-uns des cours, au choix des étudiant(e)s (outils d'évaluation demandés par le professeur du cours de Didactique du FLS).

Ces textes ont été recueillis entre 2007 et 2009 et sont objet d'une analyse de données, pour un projet plus large, qui est en cours d'élaboration. Dans cet article, dû à des contraintes d'espace, on ne présentera qu'une brève réflexion à partir de quelques-uns des résultats de l'analyse discursive et énonciative de l'un des deux rapports reçus.

On se propose ainsi de lancer une réflexion à partir des contenus abordés dans le cours de didactique, censé préparer les étudiant-e-s à leur future profession et d'une situation réelle d'enseignement vécue par une étudiante dans une de ses premières expériences comme professeure et abordée dans le rapport de stage. L'objectif de cette réflexion est de se demander si la seule discipline dans le programme de maîtrise/master qui devrait préparer l'enseignant à son futur métier le fait vraiment. Pour ce faire, on montrera d'abord brièvement quelques résultats issus de l'analyse d'un rapport de stage¹⁵ qui avait pour but de répondre à la question de recherche suivante :

- Quelles représentations sont construites par la future enseignante (au moment où elle termine son stage pratique et s'approche de la fin du master) à propos du métier de professeur ; d'elle-même en tant que future enseignante ; des difficultés auxquelles les professeurs doivent faire face dans l'exercice quotidien du métier.

Ensuite, on comparera brièvement les représentations construites par la future enseignante aux contenus qui ont été vus dans le cours de didactique du FLS et on se demandera si ces contenus l'ont préparée aux situations qu'elle a vécues en salle de classe.

Les résultats de l'analyse de ce rapport a montré que la future enseignante a une vision idéalisée du métier de professeur et d'elle-même en tant que future enseignante. Elle mentionne le terme "paradis" pour parler de la profession et évoque souvent sa passion pour l'enseignement. En revanche, lorsqu'elle parle de son expérience en salle de classe, elle semble mettre en valeur les

difficultés qu'elle a vécues, liées surtout à la gestion de la classe, notamment en ce qui concerne la discipline. Elle mentionne les termes "défi", "aventure" et "survivre", qui soulignent les difficultés qu'elle a eues pendant le stage, le manque de préparation pour gérer la discipline en salle de classe et faire face aux imprévus qui, en fin de compte, caractérisent le métier enseignant.

On voit ainsi que, si le cours de didactique lui a donné une bonne base pour préparer les cours, lui a montré comment transformer les contenus à enseigner de façon à ce qu'ils puissent être appréhendés par les apprenants¹⁶, d'autres dimensions du travail enseignant n'ont pas été abordées, comme, par exemple, la gestion de la classe, les problèmes de discipline, entre autres. Autrement dit, le travail réel de l'enseignant, qui comporte nombreux aléas (imprévus, activités inattendues, contrariées, empêchées et non réalisées) n'a pas été pris en compte dans cette formation en didactique du FLS. Par conséquent, l'enseignante qui débutait s'est trouvée seule, dans sa situation de travail et a dû arbitrer en fonction des situations qui se sont présentées. Ces situations sont finalement plus liées que ce que l'on pourrait imaginer à la création et à l'organisation d'un milieu favorable à l'apprentissage et au développement, comme l'indique l'Ergonomie de l'Activité. En réalité, les théories de la didactique vues pendant la formation peuvent aider à re-concevoir les prescriptions initiales, dans un premier moment, c'est-à-dire qu'elles aideraient à passer du manuel, des prescriptions de l'école, des prescriptions du programme à l'idée que l'enseignant se fait de sa salle de classe. Cependant, lorsqu'il se retrouve face à ses apprenants, l'enseignant devra passer à une re-conception de ses auto-prescriptions, en vue d'adapter ce qu'il avait prévu aux conditions particulières de la situation en question, avec tous les imprévus qui peuvent arriver. Dans cette deuxième re-conception des prescriptions initiales, on voit les dimensions du travail réel de l'enseignant : un travail quotidien d'adaptation des prescriptions faites par le professeur lui-même, à partir d'autres prescriptions, en vue de créer un milieu qui soit favorable à l'apprentissage et au développement. Cela peut être confirmé par des propos recueillis dans le rapport de stage, où l'étudiante mentionne les efforts qu'elle doit faire pour que les élèves se calment et qu'elle puisse faire le cours.

Finalement, on peut conclure que les futurs enseignants sont peu préparés, dans les formations centrées sur la didactique comme celle que l'on a décrite ici, pour passer de la re-conception des prescriptions initiales à la situation réelle de la salle de classe.

Ce que les rapports de stage révèlent sur la formation

A partir des données qui viennent d'être exposées, on peut observer que les rapports de stage peuvent fonctionner comme un thermomètre, en montrant jusque dans quelle mesure la formation initiale prépare les futurs enseignants à leur travail. Les difficultés à gérer les imprévus montrent que le cours de didactique du FLS (qui présente les contenus actuels de la didactique des langues étrangères) et probablement les formations actuelles, centrées sur les théories de la didactique, ne prennent pas assez en compte les dimensions plus quotidiennes du travail enseignant. Autrement dit, le fait d'avoir centré la

formation, dans les dernières décennies, sur le pourquoi faire, en laissant de côté le comment faire, n'a pas aidé à préparer le futur professeur à affronter des situations qui ne sont pas prévues par la théorie. Voilà pourquoi on pourrait dire que la discipline de didactique du FLS n'a pas vraiment préparé la future enseignante à faire face aux situations qu'elle allait vivre dans son métier. Même s'il a pu lui enseigner à préparer les cours, il n'a pas touché à la question de la gestion de la salle de classe, qui suppose qu'on adapte les prescriptions initiales aux différents contextes, en combinant travail réalisé et réel. Cela est assez important dans le domaine du travail enseignant, comme le montrent Saujat (2002, 2004) et Amigues (2004).

D'autre part, on peut remarquer l'importance des rapports de stage pour le développement personnel du futur enseignant. Si les genres de texte et les types de discours contribuent à l'apprentissage social et au développement de la personne, les rapports de stage, en tant que genres textuels présents dans la formation initiale, peuvent se constituer en lieu de développement des nouveaux professeurs. En fait, c'est au travers de l'action langagière réalisée dans les rapports de stage que le développement peut avoir lieu.

En s'approchant des Sciences du travail, si on se base sur Clot (1999), quand il affirme que « le dialogue est le moteur du développement », on pourrait dire que les rapports de stage pourraient permettre la prise de conscience, à travers le dialogue qu'ils établissent avec l'autre (l'étudiant / futur professeur et les destinataires du rapport de stage¹⁷). En réalité, le fait de pouvoir observer et réfléchir sur son action à travers le rapport de stage suscite la prise de conscience dont nous parlent les chercheurs de la Clinique de l'activité.

Enfin, on ne peut pas ignorer l'importance de ces rapports pour, d'une part, révéler d'autres dimensions du travail enseignant qui permettront de revoir les contenus de la formation, et d'autre part comme un outil contribuant au développement de ces étudiants et futurs professeurs.

Notes

¹ Le terme Didactique des langues étrangères a été proposé par Robert Galisson en 1977, même s'il n'a commencé à être utilisé pleinement que bien plus tard (Cuq, 2003).

² La Clinique de l'Activité a été proposée par les chercheurs du Laboratoire de psychologie du travail et de l'action du CNAM (Clot, 1999, 2001 ; Faïta, 2001, 2005) dans le but d'instituer une réflexion sur l'action et sur la transformation des situations de travail, dans le prolongement de deux traditions : celle de l'ergonomie francophone et celle de la psychopathologie du travail.

³ Le groupe ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des professionnels de l'éducation) est représenté par les chercheurs Amigues (2004) et Saujat (2002, 2004). Il a pour but d'étudier le travail enseignant à partir du point de vue de l'Ergonomie de langue française, c'est-à-dire, en cherchant à comprendre la spécificité des situations de travail enseignant.

⁴ Le texte est défini comme étant une unité communicative globale, le correspondant empirique/linguistique d'une action langagière (Bronckart, 2006).

⁵ Bronckart propose la catégorie genres de texte plutôt que genre du discours, ou de discours, car il considère que le terme discours est le correspondant d'activité langagière. Il propose ainsi une autre catégorie, celle des types de discours. Pour une explication plus complète, voir Bronckart, 2006.

⁶ L'agent producteur du texte peut être considéré ici comme l'équivalent de l'émetteur / énonciateur.

⁷ Pour une explication pour complète des types de discours, voir Bronckart 1997, 2006 et 2008.

⁸ Au Brésil, on n' a pas tout à fait le même type d' évaluation par les corps d' inspection, mais on pourrait comparer ce niveau des prescriptions à: l' évaluation des étudiants sur le cours dans les universités privées (et maintenant dans certaines universités publiques); l' évaluation des directeurs et des coordonnateurs dans les écoles, collèges et lycées; d' autres instances d' évaluation du travail enseignant faites par les personnes impliquées, etc.

⁹ Ces disciplines ont créé la procédure de l'auto-confrontation comme un moyen pour susciter le dialogue sur l'activité réelle et réalisée. Pour plus d'informations, voir Clot et al. (2001).

¹⁰ Pour voir en détail les textes que l'on peut analyser dans les situations de travail enseignant, voir Bronckart (2006).

¹¹ Le master au Canada est appelé Maîtrise (MA).

¹² Il s'agit du cours FREN 6042, Topics in FSL Pedagogy, enseigné par moi pendant l'automne 2007, époque où ces données ont été recueillies.

¹³ Dans ce cas, les deux étudiantes ont choisi de faire leur stage dans une école, l'une dans une école primaire et l'autre dans une école secondaire, car elles souhaitaient devenir enseignantes. Le rapport de stage dont on présente brièvement les résultats d'analyse correspond à l'expérience de l'étudiante dans une école primaire.

¹⁴ Il s'agit du cours FREN 1150, Elementary French. Les étudiant-e-s sont censé-e-s enseigner un cours par semestre.

¹⁵ L'analyse énonciative et discursive dont cet article ne montre que quelques conclusions a été présentée lors d'un colloque (I Jornada de Estudos do Núcleo do Interacionismo Sociodiscursivo) et sera objet d'un autre article.

¹⁶ Il s'agit d'une information qui m'a été fournie par l'étudiante pendant le cours de didactique du FLS et pendant les séances de préparation de ce cours (FREN 1150) que nous avons.

¹⁷ Dans le cas du cours de master/maîtrise présenté dans cet article, le rapport de stage était destiné à la coordinatrice du programme de maîtrise et à deux autres professeurs chercheurs qui ont participé au processus d'évaluation du rapport (moi-même, dans le cas du rapport montré ici).

Références bibliographiques

- Abreu-Tardelli. L. S. 2006. *otrabalho@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. Thèse de Doctorat - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Amigues, R. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel, p. 35-54.
- Bronckart, J-P. 1997. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J-P. 2004. *Agir et discours en situations de travail*. Genève: Université de Genève, FPSE.
- Bronckart, J-P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de letras.
- Bronckart, J-P. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de letras.
- Bueno, L. 2007. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Thèse de Doctorat - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Clot, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. 2001. « Editorial ». *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Paris, n. 146, p. 7-16.
- Clot, Y et al. 2001. « Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité ». *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Paris, Education Permanente, n. 146, p. 17-25.
- Cuq, J-P. 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.
- Faïta, D. 2005. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express.
- Goigoux, R. 2002. « L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs: l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002 ». *SELF*, p. 78-85.
- Lousada, E. G. 2006. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Thèse de Doctorat - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Machado, A. R. 2004. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- Saujat, F. 2002. *Systèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation*. Thèse de Doctorat - Université de Provence, Provence.
- Saujat, F. 2004. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p. 3-34.
- Schön, D. A. 1998. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schwartz, Y. 1996. Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In : *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octarès.
- Vygotski, L. 1993. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zeichner, K. M. 1993. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.