

MATÉRIALISATION DES PRESCRITS D'UN GUIDE PÉDAGOGIQUE DANS L'ACTIVITÉ D'UNE PROFESSEURE DÉBUTANTE DE FLE (FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE)

MATERIALIZAÇÃO DOS PRESCRITOS DE UM GUIA PEDAGÓGICO NA ATIVIDADE DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE FLE (FRANÇÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA)

Marcelo de Oliveira Bahia

mbahia@ufpa.br

Mestrando da Universidade da Ilha da Reunião (Université de La Réunion). Licenciado em Francês pela Universidade Federal do Pará.

Aline Leontina Gonçalves Farias

fraufarias@gmail.com

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Linguagem e Atividade Docente na Universidade Federal do Pará.

Resumo

L'article analyse comment une professeure débutante (re)travaille les prescriptions du guide pédagogique d'un manuel de FLE en vue de les matérialiser dans sa pratique pédagogique. Pour cette étude, nous nous sommes appuyés sur quelques concepts de l'approche ergonomique de l'activité enseignante (AMIGUES, 2003 ; FAÏTA, 2003 ; SAUJAT, 2004) et sur la mise en oeuvre du cadre méthodologique de l'autoconfrontation (CLOT ; FAÏTA, 2000 ; FAÏTA ; VIEIRA, 2003). Le corpus a été composé du plan de cours, de la simulation du cours, du cours proprement dit et de l'autoconfrontation. Celle-ci a fait émerger des facteurs de l'activité réelle de l'enseignante qui sont importants dans le traitement des prescrits. Ainsi, les résultats lancent des pistes de réflexion sur le rôle des prescriptions dans la constitution de l'activité enseignante par les débutants.

Palavras-Chave

Ergonomie de l'activité enseignante. Autoprescription. Matérialisation des prescrits. Travail d'enseignants de langues.

Abstract

O artigo analisa como uma professora iniciante (re)trabalha as prescrições do guia pedagógico de um manual de FLE a fim de materializá-las na sua prática pedagógica. Para esse estudo, nós nos apoiamos em alguns conceitos da abordagem ergonômica da atividade (AMIGUES, 2003 ; FAÏTA, 2003 ; SAUJAT, 2004) e na implementação do quadro metodológico da autoconfrontação

(CLOT ; FAÏTA, 2000 ; FAÏTA ; VIEIRA, 2003). O *corpus* da pesquisa foi composto pelo plano de aula, pela simulação da aula, pela própria aula e pela autoconfrontação. Esta última fez emergir fatores da atividade real da professora que são importantes no tratamento dos prescritos. Assim, os resultados lançam pistas de reflexão sobre o papel das prescrições na constituição da atividade docente pelos iniciantes.

Keywords

Ergonomia da atividade docente. Autoprescrição. Materialização dos prescritos. Trabalho de professores de línguas.

1. Introduction

Le début de la carrière est sans aucun doute un moment clé dans la vie de l'enseignant. Selon Lopes (2017), cette étape est ponctuée d'innombrables incertitudes et angoisses. Pour cet auteur, l'enseignant-stagiaire doit s'adapter rapidement à une série de demandes de l'école, des étudiants, des enseignants-tuteurs et à leurs propres demandes. De cette manière, il s'agit d'une période décisive au cours de laquelle il arrive souvent que l'enseignant décide de quitter le métier. Néanmoins, l'auteur affirme que, malgré les difficultés, ceux qui persistent acquièrent finalement une série des compétences professorales qui seront décisives pour l'action dans le métier enseignant.

Dans ce contexte, il est important de souligner le rôle des prescriptions dans l'activité de l'enseignant débutant. Pour Amigues (2009, p. 11), les prescriptions peuvent être comprises « [...] comme un organisateur de l'activité collective des professeurs qui s'engagent dans la conception de milieux de travail (pour eux et pour les élèves) et d'outils leur permettant de réaliser ce qu'ils ont à faire ». Cependant, selon Lopes (2017), ces outils sont généralement conçus par des groupes hiérarchiquement supérieurs aux groupes qui les mettront réellement en œuvre, ce qui crée une distance entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé.

La nécessité d'adapter les prescriptions conçues par d'autres est une des innombrables difficultés auxquelles l'enseignant débutant doit faire face à cette phase initiale d'entrée dans le métier. Toutefois, selon Saujat (2004) et Faïta (2004), ces enseignants cherchent à surmonter les diverses difficultés de cette

phase en développant des « moyens intermédiaires » qui les aideront dans leur pratique jusqu'à ce qu'ils maîtrisent les pratiques d'enseignants expérimentés. L'adaptation susmentionnée et la mise au point d'outils permettant de gérer les difficultés sont des phénomènes inhérents à l'activité de tout enseignant débutant. Concernant le professeur débutant de FLE, nous nous interrogeons : Quels sont les « moyens intermédiaires » mentionnés ci-dessus ? Comment l'enseignant débutant les développe-t-il dans le but de traiter les prescriptions des guides pédagogiques des manuels de FLE ? Ces questions sont posées par le présent travail, en tenant compte principalement du fait que les guides et les manuels constituent l'outil principal de la pratique pédagogique de l'enseignant en début de carrière, comme l'a constaté Farias (2011).

Vu que les guides pédagogiques en général ne montrent pas comment les prescriptions doivent être matérialisées, c'est-à-dire vu qu'ils ne précisent pas quelles actions doivent être entreprises pour que l'objectif d'une activité donnée soit atteint, le présent article cherche à explorer cette relation entre le travail prescrit et l'enseignant débutant. Pour cela, nous avons mis en place une expérience avec une professeure débutante de FLE pour comprendre comment celle-ci (re)travaillait les prescriptions du guide pédagogique du manuel utilisé dans sa pratique pédagogique, et dans notre analyse nous avons essayé de mettre l'accent sur la manière dont les prescrits devenaient des actions et des ressources dans et pour l'activité de l'enseignante.

Ainsi, cet article est divisé dans les parties suivantes : tout d'abord nous montrerons comment l'activité enseignante peut être évaluée selon le regard des sciences du travail, plus précisément l'ergonomie et la clinique de l'activité. En fait, selon Amigues (2003, p. 8), « l'ergonomie de l'activité peut mettre en relief des questions généralement négligées par la recherche en éducation qui traite de l'enseignement et porte notamment sur le thème des prescriptions ». La deuxième partie de l'article explore des concepts-clés de l'ergonomie, tels que les prescriptions, les autoprescriptions et le réalisé, et essaie d'expliquer comment ces éléments sont utilisés dans l'action du professeur. La troisième partie est consacrée à l'autoconfrontation, le cadre méthodologique choisi pour rendre visible et mettre en relief les « moyens intermédiaires » cités plus haut.

Dans la quatrième partie, nous décrivons la démarche utilisée pour la réalisation de cette étude et, dans la partie finale, nous présenterons les résultats et nous les discuterons à la lumière de la bibliographie disponible sur le sujet.

2. L'activité enseignante dans la perspective des sciences du travail

Pour mieux comprendre les objectifs de cet article, nous devons d'abord connaître quelques concepts importants des sciences du travail, particulièrement l'ergonomie et la clinique de l'activité et leur regard par rapport à l'activité enseignante.

L'ergonomie est née en Grande-Bretagne comme une science qui étudiait le rapport entre le travailleur et les objets utilisés par celui-ci pendant son travail. L'idée était d'utiliser des connaissances sur le fonctionnement du corps humain de façon à adapter les objets utilisés par le travailleur et, ainsi, préserver sa santé. En plus de maintenir la santé de l'opérateur, l'ergonomie collabore aussi à accroître son efficacité. En fait, selon Yvon et Saussez (2010, p. 11) « Un travailleur qui ne souffre pas de troubles physiques causés par son environnement de travail [...] sera plus efficace dans ses gestes quotidiens ».

Plus tard, l'ergonomie a évolué dans ce qu'on appelle habituellement l'ergonomie de langue française ou l'ergonomie de l'activité. Cette approche objective cerner la complexité des situations et réaliser des ajustements au travail de façon à l'harmoniser avec la situation vécue par le travailleur. Ainsi, la question du facteur humain se déplace vers un concept d'intelligence au travail. En d'autres termes, tout travail exige une mobilisation psychologique de la part de l'individu, c'est-à-dire action et cognition sont inextricablement liées (YVON ; SAUSSEZ, 2010).

La perspective de la clinique de l'activité consiste à un retour à l'ergonomie de langue française réalisé par Clot et Faïta (2000). Dans cette approche, les auteurs affirment que les protagonistes des changements visés par l'ergonomie doivent être les travailleurs eux-mêmes, c'est-à-dire de tels changements ne doivent pas faire l'objet d'une expertise « externe ». C'est seulement avec cette

perspective que les changements visés seront plus durables. Pour mettre le travailleur au centre, les auteurs proposent un cadre méthodologique « pour que le travail puisse devenir ou redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formulent la demande » (CLOT ; FAÏTA, 2000, p. 8). Ce cadre est appelé autoconfrontation croisée, qui sera discutée plus loin dans ce texte.

L'approche ergonomique a beaucoup influencé les recherches en éducation. Le regard change d'une approche positiviste, centrée sur « la recherche des critères d'efficacité de l'action enseignante », soit la quête du « bon enseignant », vers une recherche centrée sur l'activité du professeur (AMIGUES, 2003, p. 5). Les études ergonomiques en plus de placer le sujet travailleur dans le centre des recherches vont considérer aussi toutes les composantes de son travail : les prescriptions, les collectifs de travail, les codes du métier et les outils (AMIGUES, 2004).

En ce qui concerne le rôle des prescriptions dans les études ergonomiques, Amigues (2003, p. 14) affirme :

Le point de vue adopté par l'approche ergonomique consiste à comprendre comment à partir des prescriptions qui lui sont faites, un professeur, non seulement utilise, mais refaçonne les moyens à sa disposition pour accroître, aussi bien "l'efficacité" que "l'efficience" de l'action : efficacité étant entendue ici comme orientée vers les élèves, mais aussi vers ses collègues qui doivent la reconnaître comme telle. (AMIGUES, 2003, p. 14)

Cette affirmation illustre bien que le travail enseignant n'est pas tout simplement la mise en œuvre des prescrits préétablis au professeur, mais aussi la transformation, la matérialisation de ces prescrits en fonction de la situation de travail. Nous aborderons cela de façon plus détaillée à la section suivante.

3. Les prescriptions, les autoprescriptions, le réel de l'activité et le réalisé

Les concepts de prescription, d'autoprescription et du travail réalisé sont des concepts de base de l'ergonomie. Amigues (2003) affirme que pour le sens commun, le professeur doit s'adapter de façon naturelle aux prescriptions. Dans

ce contexte, les prescriptions ne peuvent pas être analysées et, en plus, cette idée ne reconnaît pas le travail réel de l'enseignant, soit la réalisation de ce qui est caché derrière les prescriptions. L'ergonomie de l'activité enseignante resitue ces éléments et les met en évidence « dans l'analyse du travail réel du professeur » (AMIGUES, 2003, p. 8).

Selon Guérin *et al.* (2001 *apud* LOUSADA, 2006), souvent quand on demande au travailleur de parler à propos de son travail, il parle plutôt de sa tâche, c'est-à-dire de ce qui est prescrit. En ce sens, on peut comprendre *prescription* comme synonyme de tâche, comme ce qu'il faut faire. En plus, ces notions peuvent aussi être expliquées par leur opposition à activité. Pour Amigues (2004), la *tâche* constitue *ce qui doit être réalisé* par le travailleur de façon objective, en utilisant les ressources (matériels, outils...) disponibles, tandis que *l'activité* correspond à *ce que le sujet réalise effectivement*, en mobilisant des ressources cognitives et mentales nécessaires pour atteindre l'objectif de ce qui est prescrit. Ainsi, l'activité – comprise aussi comme le *comment* réaliser ce qu'il y a à faire – n'est pas donnée ni observable de façon directe.

Dans le monde du travail, y compris le métier enseignant, les prescriptions sont souvent rédigées par quelqu'un qui est externe à l'activité réelle du travailleur. Elles sont des éléments imposés hiérarchiquement et elles sont souvent floues, non précises. Dans le cas du professeur, ces caractéristiques des prescriptions le forcent à les redéfinir dans le sens de préciser ce qui sera travaillé avec les étudiants. Bien sûr, tout ce processus cognitif réalisé par le professeur aboutira à un écart entre le prescrit et le travail effectivement réalisé et c'est à partir de cette tension prescrit/réalisé que le travailleur/professeur se développe professionnellement (AMIGUES, 2004). Selon Amigues (2003, p. 8), cet écart entre le travail prescrit et le travail réel est généralement absent de la recherche sur l'enseignement « comme si les prescriptions n'influaient pas l'action enseignante alors qu'elles en sont consubstantielles ».

Redéfinir des prescriptions hiérarchiquement imposées peut être quelque chose de très difficile, surtout pour un professeur débutant. En plus, les prescriptions n'expliquent pas le « comment faire » et elles ne connaissent pas non plus les particularités des situations spécifiques. Pour cela, il est souvent

nécessaire de passer par ce qu'on appelle l'*autoprescription*. S'autoprescrire, c'est donner un ordre à soi-même (MARTINS, 2007 *apud* SANTOS, 2018). Vu l'importance de ce retravail des prescrits pour la réalisation de l'activité, nous cherchons à savoir comment ça se fait dans le contexte étudié par nous.

Nous avons déjà souligné que l'activité enseignante dépasse la simple mise en œuvre des prescriptions. En fait, elle se caractérise « plutôt comme un dialogue avec les activités de conception à la source de ces dernières » (SAUJAT, 2004, p. 5). Pendant la préparation de sa classe, le professeur, soumis à des prescriptions, finit par les réélaborer, les réinventer à l'intention de ses élèves. Ainsi, l'autoprescription, en plus d'être adressée au professeur, en est aussi aux élèves, puisqu'elle est constituée par les éléments qui définissent la tâche à être réalisée par les étudiants (SAUJAT, 2004). Par rapport à ce travail de préparation, qui est aussi considéré un travail réel, Saujat (2004, p. 5-6) affirme :

Mais une fois ce travail de préparation réalisé, celui-ci devient à nouveau du prescrit pour l'enseignant. Autrement dit, il s'agit d'un prescrit qu'il s'adresse à lui-même, à partir des prescriptions officielles, des réponses qu'elles appellent mais aussi des questions qu'elles soulèvent, et via la façon dont celles-ci sont appropriées et "digérées" collectivement à travers l'histoire du métier, tramée dans des manières de faire, de dire et de penser plus ou moins stabilisées, et dans laquelle s'inscrit nécessairement sa propre histoire professionnelle, fût-ce sous forme de contestation. (SAUJAT, 2004, p. 5-6)

Selon Clot et Faïta (2000), ce qu'on appelle le *travail réel* ou le *réel de l'activité* est une troisième dimension qui va au-delà de la dichotomie travail prescrit/travail réalisé. Dans cette troisième voie, nous devons inclure tout ce qui n'a pas été fait, tout ce que le travailleur aurait aimé ou aurait pu faire, les empêchements, les faillites, etc.... qui ne cessent pas – même et surtout après une séance de travail – de travailler dans dans sa tête, de l'inciter à penser à d'autres possibilités/manières de réaliser son travail.

Comme nous pouvons observer, l'action des professeurs n'est pas restreinte à l'interaction avec les élèves. Elle est aussi marquée par les prescriptions et par la réinterprétation ou la redéfinition de ce qui est prescrit. Ces spécificités du travail de l'enseignant peuvent être analysées par le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité et de la clinique de l'activité en utilisant

une méthodologie d'analyse qui permet l'observation du travail du professeur, au même temps qui lui permet d'établir un dialogue sur ce travail : l'autoconfrontation.

4. L'autoconfrontation

Comme il a déjà été affirmé ci-dessus, le *travail réel* ou le *réel de l'activité* est une dimension invisible de l'activité du travailleur. Pour Clot et Faïta (2000, p. 35), le réel de l'activité consiste en des « activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées » qui « forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique ». Pour avoir accès à cette partie non-visible du travail, il est nécessaire d'utiliser des méthodes indirectes qui puissent mettre en évidence les conflits de cette activité (LOPES, 2017).

Dans la méthodologie de la clinique de l'activité de telles méthodes visent à déclencher et potentialiser les dialogues sur l'activité. L'idée c'est que, avec l'entrée d'un nouvel élément, soit l'analyste de l'activité, le travailleur intensifie le dialogue de son travail en trois sphères : avec lui-même, avec ses collègues et avec son genre professionnel¹. À partir de l'observation du travail, l'analyste et les travailleurs dialoguent et discutent à propos des situations familières du travailleur et, à partir de cette discussion, le travailleur observe et assume le protagonisme de son activité (SOUTO *et al.*, 2015).

Parmi les méthodes indirectes proposées par la clinique de l'activité pour l'analyse du travail nous avons l'autoconfrontation (désormais AC). Selon Clot et Faïta (2000), l'AC permet au professionnel, exposé à l'image de son propre travail, à partir du recours aux séquences audiovisuelles de ce travail, de traduire en mots pour le spectateur/chercheur ce qu'il croit être une constante dans son activité d'enseignement, en l'analysant et en lui donnant une nouvelle signification.

L'AC est souvent composée de trois étapes : 1) la constitution d'un groupe d'analyse – ce groupe va mettre au travail l'objet de la recherche et les options

¹ D'après Clot et Faïta (2000), on peut comprendre le genre professionnel comme les actions, les techniques, les manières de penser et d'agir communes, reconnues par tous les travailleurs et qui sont à leur disposition.

méthodologiques ; 2) la réalisation des ACs, qui sont de deux types, l'AC simple et l'AC croisée, avec la conjugaison des expériences des participants ; et 3) l'extension du travail d'analyse au collectif professionnel (FAÏTA ; VIEIRA, 2003). L'AC simple consiste à produire un discours sur des séquences préalablement filmées, c'est-à-dire à observer ce que ces séquences révèlent, suggèrent ou évoquent (FAÏTA ; VIEIRA, 2003).

Sur l'AC simple, Brasileiro (2011, p. 211) affirme :

[...] le chercheur constitue le groupe de recherche et enregistre les réponses des participants lors de l'exécution de leur tâche. Il sélectionne ensuite certaines scènes significatives et les voit avec le travailleur en lui suscitant la description de ce qu'il voit dans la vidéo et en permettant une relation dialogique avec l'objet filmé, avec les sujets impliqués dans l'activité et avec le chercheur lui-même.² (BRASILEIRO, 2011, p. 211)

Ainsi, par un processus d'altérité (soit la capacité de voir l'autre – dans le cas, l'enseignant enregistré – comme quelqu'un de distinct, de différent), basé sur les enregistrements, l'enseignant peut confronter le prescrit avec le réel de son activité (CLOT ; FAÏTA, 2000), c'est-à-dire ses conditions réelles de travail, sa vie quotidienne en classe, son interaction avec les étudiants et le matériel disponible, entre autres. De cette manière, l'enseignant reconstruit sa représentation sur le travail, à travers un processus de réflexion sur son activité. L'enseignant, ainsi, devient un observateur de soi-même, tandis que le chercheur joue un rôle important de médiateur de ce dialogue avec toutes les sphères de l'activité de l'enseignant. L'AC a été la méthodologie que nous avons choisie pour réaliser l'analyse de la matérialisation des prescrits d'un guide pédagogique dans l'activité d'une professeure débutante de FLE.

² Toutes les citations directes, dont le texte original est écrit en portugais, seront traduites pour nous, et nous présenterons les passages en portugais en note de bas de page, comme celui-ci : “[...] o pesquisador forma o grupo de pesquisa e grava as respostas dos participantes durante a realização de sua tarefa. Posteriormente, ele seleciona algumas cenas significativas e assiste a elas juntamente com o trabalhador, suscitando nele a descrição do que ele vê no vídeo e propiciando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos na atividade e com o próprio pesquisador.” (BRASILEIRO, 2011, p. 211).

5. Méthodologie

Cette recherche a été réalisée dans les « Cours Libres de Langues Étrangères »³ (désormais CLLE). Les CLLE appartiennent à la « Faculté de Langues Étrangères Modernes »⁴ de l'« Institut de Lettres et Communication »⁵ de l'« Université Fédérale du Pará »⁶ et ont pour but d'offrir l'enseignement du français, de l'anglais et de l'espagnol à la communauté universitaire aussi qu'à la communauté générale avec de la qualité et des frais accessibles à tous. Ils constituent aussi un contexte important pour l'apprentissage du métier enseignant par les étudiants des licences en langues étrangères, puisque ces étudiants peuvent exercer leur pratique pédagogique pendant les dernières années de la licence. En ce sens, cette pratique de stage peut devenir une composante importante de la formation des enseignants de LE/FLE. Le cours de français, objet de cette recherche, est dispensé pendant sept semestres. Les méthodes utilisées sont : *Alors*⁷ (pour les finissants) et *Texto*⁸ pour les débutants.

Les critères observés pour la sélection de la participante de la recherche ont été les suivants : être étudiant à la licence en français et professeur-stagiaire aux CLLE⁹. La participante sera appelée Eva. Au moment de la recherche, Eva résidait à Belém et était célibataire ; elle était au huitième semestre de la licence en langue française et suivait le cours « Stage Supervisée II »¹⁰ où les étudiants devaient connaître de différents contextes de l'enseignement du français et y réaliser des pratiques de préparation et de conduite de classe. Ainsi, pendant ce cours, les étudiants devaient pratiquer l'enseignement du français au cours de français instrumentale, dans des établissements privés et aussi dans des établissements publics d'enseignement primaire et secondaire. En ce qui

³ "Cursos Livres de Línguas Estrangeiras"

⁴ "Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas"

⁵ "Instituto de Letras e Comunicação"

⁶ "Universidade Federal do Pará"

⁷ GIURA, Marcella Di; BEACCO, Jean-Claude. *Alors ?1*. Paris : Didier, 2007.

⁸ BOUGNEC, Jean-Thierry Le; LOPES, Marie-Jose; RABIER, Gil. *Texto 1*. Paris : Hachette, 2016.

⁹ La participante a signé un formulaire de consentement libre et éclairé et a officiellement autorisé l'utilisation du corpus pour mener la recherche.

¹⁰ "Estágio Supervisionado II"

concerne l'enseignement de français, Eva était au deuxième semestre de son stage, c'est-à-dire elle avait presque un an d'expérience comme professeure de français. Nous avons filmé son activité dans une classe de deuxième niveau (A1)¹¹ du cours de français des CLLE. Il s'agissait d'un groupe hétérogène composé de sept apprenants.

Comme nous voulions observer comment cette professeure débutante mettait en œuvre effectivement les prescriptions du manuel, nous devrions observer l'activité de la professeure en plusieurs moments. Tous les moments d'interaction ont été filmés, puisque le visionnage des films est une étape essentielle de l'AC. Ainsi, la démarche pour l'établissement du corpus a suivi les étapes suivantes :

1) Élaboration d'un plan de cours par Eva – À partir du guide pédagogique du manuel Texto 1, Eva a élaboré un plan de cours (d'une partie du Dossier 5) avec quelques adaptations de ce qui était décrit dans le manuel. On en discutera dans la section Discussion. L'élaboration de ce plan constitue ce qu'on appelle l'autoprescription. Il s'agit du moment où le professeur réélabore et réinvente les prescriptions du manuel à l'intention de ses élèves (SAUJAT, 2004) ;

2) Simulation du cours – La professeure simule le cours à être donné, suivant son plan de cours, et cette simulation est enregistrée. Pendant et après la simulation, un étudiant de même statut qu'Éva et une professeure-formatrice lui donnent des conseils de comment conduire son activité de façon à qu'elle soit le plus efficace possible ;

3) Le cours – La professeure donne son cours qui est aussi enregistrée ;

4) L'autoconfrontation simple – La professeure et le chercheur regardent ensemble l'enregistrement du cours donné par elle. Cette étape a été aussi enregistrée. À ce moment la professeure, confrontée à son activité, commente celle-ci de façon spontanée, mais aussi incitée par les questions du chercheur de façon à réfléchir à son activité. Ainsi, la professeure dépasse « les situations d'entretien "classiques" et prend en compte les "données subjectives" qui

¹¹ Le niveau A1 est le niveau minimal, introductif ou découverte, selon la description des niveaux de compétence proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

témoignent des significations que les acteurs attribuent à leurs actions » (AMIGUES, 2003).

5) Réalisation d'une préanalyse de tous les enregistrements – Après avoir réalisé les enregistrements de la simulation du cours, du cours proprement dit et de l'autoconfrontation, nous avons fait une préanalyse de ces enregistrements où nous avons remarqué des éléments qui nous semblaient être des pistes pour comprendre la matérialisation des prescriptions dans l'activité de la professeure et leurs possibles transformations ;

6) Analyse détaillée – Dans cette étape, les éléments prélevés lors de la préanalyse de chaque phase ont été comparés dans le but de vérifier les changements et/ou les ajouts réalisés par la professeure en relation à la prescription initiale du guide. Par exemple, nous analysons l'activité X du plan de cours pour comprendre comment la professeure réalisait cette activité pendant l'enregistrement de la simulation. Ensuite, nous observons comment l'activité était effectivement réalisée pendant le cours. Finalement, nous essayons de comprendre, à partir des commentaires de la professeure, les raisons des changements et/ou des ajouts observés pendant son activité enseignante.).

6. Discussion

Dans cette partie du travail on présente nos impressions à partir de ce qu'on a observé pendant l'activité enseignante d'Eva. C'est le moment de reprendre nos questions de recherche introductives : concernant le professeur débutant de FLE, quels sont les « moyens intermédiaires », évoqués par Saujat (2004) et Faïta (2004), qui l'aident à surmonter ses difficultés jusqu'à ce qu'il maîtrise les pratiques d'enseignants expérimentés ? Comment l'enseignant débutant les développe-t-il dans le but de rendre opérationnelles les prescriptions des guides pédagogiques des manuels de FLE ?

À partir du corpus établi selon la démarche décrite plus haut, on a essayé de mettre en évidence la façon dont Eva dialogue avec le prescrit et le réélaboré en vue de le matérialiser dans son activité. Quels étaient les changements

réalisés par rapport au prescrit original ? Qu'est-ce qu'Eva n'a pas changé ? Et, plus important, quelle réflexion elle développe à propos de sa propre démarche ? Nous avons divisé cette section en des sous-parties où nous discutons des principaux aspects observés dans le rapport d'Eva avec le prescrit et dans ce qu'elle fait à partir ou au-delà du prescrit.

6.1 Les imprévus

Les imprévus par rapport à ce qui était prescrit ont été très présents dans l'activité enseignante d'Eva. Par exemple, dans l'activité 4 du plan de cours, les étudiants devraient réfléchir au passé composé. Selon le plan élaboré par Eva (qui est resté identique au prescrit du guide pédagogique), ils devaient lire les phrases de l'activité et la professeure devait « demander aux élèves de trouver le temps passé dans les phrases ». Pendant la simulation Eva crée une consigne pour matérialiser la prescription : « est-ce que vous pouvez trouver le temps passé dans cette phrase ? ». Le plan continue : « les inviter à créer une règle d'utilisation de ce temps verbal » et Eva crée à nouveau une consigne de matérialisation : « Alors, je vous demande : quelle est la caractéristique du passé en français ? ». L'idée était de construire une réflexion pas à pas avec les étudiants. On voit ici l'importance de la simulation. Elle déplie la prescription et stimule l'élaboration des consignes par l'enseignant débutant, c'est-à-dire l'élaboration préalable des actions enseignantes tout en aidant l'enseignant à se munir de quelques ressources opérationnelles avant le cours.

Toutefois, pendant le cours, Eva change un peu la démarche ; elle lit les phrases et pose la question « passé, présent ou futur ? ». Une étudiante répond « passé composé », alors qu'Eva demande : « et quelle est la règle pour utiliser le passé composé ? ». Pendant l'autoconfrontation, Eva avoue qu'elle n'attendait pas une réponse si complète de la part de l'étudiante et s'est étonnée, comme le montre l'extrait suivant :

Je n'aurais pas dû demander ça, mais je lui ai demandé ! [...] Peut-être que j'aurais pu insister sur ce qui était prescrit, ne pas avoir changé à chaud. J'ai simplement abandonné le prescrit parce qu'elle a utilisé le

mot-clé. Puis... je suis allée directement au tableau, j'ai en quelque sorte oublié les phrases, je pense..., alors je pense avoir écrit les commentaires de l'élève au tableau.

Dû à cet imprévu, Eva change la démarche et passe à expliquer le passé composé de façon explicite, au lieu de réaliser une démarche inductive, comme il était préalablement programmé. Le premier aspect à être observé à partir de cet exemple est que les prescrits sont flous, ce qui oblige le professeur à les enrichir pour que les buts soient atteints, ce que la simulation d'Eva a permis de mettre en évidence. En fait, selon Amigues (2003, p. 9) : « En matière d'enseignement, les prescriptions demeurent floues, contrairement à d'autres domaines d'activité professionnelle où les procédures de réalisation peuvent être plus précises ». Le deuxième aspect à être observé est celui de l'imprévu proprement dit. Au moment de la matérialisation de ce qu'Eva avait déjà adapté de son plan, l'imprévu l'a fait changer à nouveau.

Ainsi, son activité – ici comprise comme ce que le travailleur réalise mentalement pour exécuter sa tâche (AMIGUES, 2004) – doit changer soudainement et cela l'oblige à prendre « de[s] décision[s] dans l'instant, toujours risquées, même si elles sont microscopiques » (NONNON, 2000, p. 85). Le principal enseignement qu'on peut dégager de cet exemple est celui-ci : « l'activité réelle [...] échappe à toute standardisation » (FAÏTA, 2003, p. 18). Cette situation illustre bien ce caractère de l'activité réelle lorsque les imprévus apparaissent et forcent le professeur débutant à mobiliser des stratégies immédiates pour les surmonter.

Bien sûr, une fois qu'Eva n'a pas encore développée les stratégies d'un enseignant chevronné, ses réactions devant l'imprévu peuvent ne pas être souvent les plus adéquates. Eva verbalise ça pendant l'AC et donne elle-même des suggestions de comment surmonter le problème : « Peut-être que j'aurais pu insister sur ce qui était prescrit, ne pas avoir changé à chaud. J'ai simplement abandonné le prescrit parce qu'elle a utilisé le mot-clé ». Insister sur le plan est une bonne stratégie pour surmonter les imprévus, néanmoins, les imprévus seront toujours-là, ce qui exige une autoprescription suffisamment bien retravaillée par rapport au prescrit. En effet, en ce qui concerne l'autoprescrit

par Eva, nous avons observé qu'il manquait des éléments plus détaillés qui pourraient l'aider à mieux gérer son action enseignante. Eva n'a pas réalisé des changements significatifs par rapport aux prescriptions du guide pédagogique, sauf pour l'ajout d'une activité ludique (« Qui suis-je ? ») discutée à la section suivante. Eva pourrait avoir inclus dans son plan des consignes d'anticipation des actions. Par exemple, si le guide dit : « faire lire les verbes », Eva pourrait transformer cette injonction dans une action langagière correspondante telle que « lisez les verbes dans l'encadré, s'il vous plaît ». Le plus intéressant c'est que, pendant la simulation, Eva a bien réalisé la matérialisation des prescrits du guide lorsqu'elle a transformé les consignes en questions à être posées aux étudiants. Cependant ces changements n'ont pas été ajoutés à son plan et, en conséquence, ils n'ont pas été utilisés pendant son cours. Peut-être que si elle avait insisté sur son plan et conservé ce qui avait été fait pendant la simulation, cet imprévu ne serait pas arrivé.

En outre, tous ces aspects de l'activité enseignante, soit l'appropriation des prescrits et leur réorganisation en temps réel en fonction des élèves, peuvent amener les enseignants à un sentiment de fatigue que, selon Saujat (2004, p. 3) « résulte souvent d'un exercice professionnel soumis à une telle "charge psychique" ». En fait, selon Ria et al (2001), les situations auxquelles les enseignants font face sont souvent conflictuelles, ce qui crée chez eux des tensions liées à leur activité. L'étonnement d'Eva face à la situation décrite illustre bien ce type de conflit qu'elle doit affronter et qui module, donc, la matérialisation de ce qui était préalablement prescrit.

6.2 Manque de pratique pédagogique

Un autre facteur qui joue un rôle dans la matérialisation des prescrits c'est le manque de pratique pédagogique qui accompagne les professeurs débutants. Ce manque de pratique peut être exemplifié par quelques aspects observés chez les débutants dans la gestion de classe, tels que : la difficulté de maintenir l'ordre, de résoudre des problèmes, d'engager les élèves dans les tâches et

l'absence de l'automatisation des modèles d'action (CHOUINARD, 1999). Nous avons observé ce facteur pendant la réalisation de l'activité « Qui suis-je ? » par Eva. Cette activité n'était pas prévue dans le guide pédagogique, ni expliquée dans le plan de cours. Il s'agissait d'une activité reliée au thème du cours précédent (la description physique) et apportée par Eva pour enrichir le cours.

Pendant la simulation, Eva explique la démarche : la professeure met un morceau de papier (sur lequel il y avait écrit le nom d'une personnalité quelconque – chanteur, acteur, etc.) sur le front d'un étudiant. L'étudiant pose des questions aux collègues pour découvrir « qui suis-je ? ». Il doit utiliser le vocabulaire de traits physiques et de traits de caractère et ses collègues doivent répondre seulement par « oui » ou « non ». Pendant le cours une étudiante qui est arrivée en retard, presque à la fin de l'activité, montre beaucoup de difficulté à formuler des questions et Eva ne sais pas bien quoi faire (à l'autoconfrontation Eva dit : « *à ce moment-là, je pensais ... est-ce que je donne une piste ?* »¹²). Finalement, la professeure souffle quelques pistes à l'étudiante (« *qu'est-ce que tu lui disais, Eva?- demande le chercheur - [...] Je pense que je lui disais de poser des questions sur la couleur des cheveux, la couleur de la peau [...]* »).¹³

La situation décrite montre deux aspects de l'activité enseignante d'Eva : tout d'abord, on a à nouveau la manifestation d'un imprévu – on n'attendait pas que l'étudiante aurait autant de difficultés à poser des questions – deuxièmement, le poids du manque de pratique pédagogique sur l'activité d'Eva. Selon Ria *et al.* (2004), l'expérience en début de carrière peut être défini comme *indéterminée*, puisqu'il y a beaucoup d'incertitude à plusieurs niveaux. Ces auteurs affirment que ces enseignants savent quoi faire, mais pas comment le faire, surtout parce qu'ils n'ont pas assez de repères sur leurs élèves ni sur la gestion du temps (on parlera de la gestion du temps dans la suite).

Bien sûr, ce type d'expérience vécu par Eva servira à qu'elle développe des stratégies pour maîtriser des situations semblables dans l'avenir. Ainsi, si le prescrit dit qu'un étudiant pendant une activité doit poser des questions, mais il

¹² “Nessa hora eu estava pensando... será que dou uma dica?”

¹³ “E o que tu estavas dizendo pra ela, Eva? – pergunta o pesquisador - [...] Eu acho que eu estava falando pra ela fazer perguntas sobre a cor do cabelo, a cor da pele [...].”

ne le fait pas, Eva pourra au bout de quelques secondes, et sans hésiter, demander aux autres élèves d'aider l'étudiant en lui donnant des idées de questions à être posées, par exemple. Donc, le débutant, tel un artisan, forge son métier au travers des expériences vécues (PÉRIER, 2014 *apud* AMBROISE et al., 2017).

6.3 La contrainte du temps et l'automatisme

Pendant l'autoconfrontation, Eva démontre plusieurs fois un gros souci vis-à-vis le temps accordé aux activités et elle parle aussi de ce que nous appelons ici *l'automatisme*, déjà cité plus haut. Par exemple, au début du cours, Eva demande à une étudiante de lire quelques virelangues pour la classe. Cette activité n'était pas prévue ni dans le plan, ni dans la simulation et cela a pris plus de temps qu'Eva n'avait imaginée :

[...] vous avez même demandée à l'étudiante de lire le virelangue que vous aviez apporté, non ? [...] ce moment-là, rien n'était prévu ? – demande le chercheur. Non. C'est pourquoi je lui ai accordé trop de temps je crois, quand je me suis aperçue, le temps était déjà écoulé et je n'avais pas fait les deux activités que j'avais planifiées.¹⁴

À partir de cet exemple, nous pouvons observer à nouveau l'importance de suivre le plan de cours le plus fidèlement possible. Il ne s'agit pas d'être « esclave » du plan, puisque les situations réelles demandent, parfois, des adaptations immédiates de la part de l'enseignant, mais essayer de toujours faire attention au temps accordé à ces adaptations, de façon à ne pas compromettre le déroulement du cours, comme il a été observé dans ce cas étudié. En ayant ce souci, le professeur débutant atteindra les objectifs du plan de cours et, au même temps, échappera à la frustration de ne pas conclure les activités prévues.

¹⁴ “[...] você pediu até para a aluna ler o trava-línguas que você tinha trazido, né? [...] esse momento aí, nada foi planejado? - pergunta o pesquisador. Não. Por isso eu acho que passei muito tempo, quando eu vi, já tinha estourado o tempo e eu não tinha feito as duas atividades que eu tinha previsto.”

Dans un autre moment, pendant la réflexion à propos du *passé composé*, quand Eva montre une liste de verbes à être utilisés avec le verbe auxiliaire *être*, elle lit les verbes au lieu de demander aux étudiants de le faire. À l'autoconfrontation, demandée par le chercheur, Eva avoue qu'elle aurait pu faire différemment : « [j'] aurait pu dire [...] chacun lit une paire [de verbes] »¹⁵. Ensuite elle se justifie : « Je pense que c'est déjà automatique. Nous pensons qu'en tant qu'enseignant nous devons lire, parler, n'est-ce pas ? [...] C'est plus rapide aussi »¹⁶.

Un troisième exemple de ce souci du temps et l'automatisme des actions du professeur débutant est arrivé durant l'activité 9. Selon le plan de cours, pour réaliser cette activité, Eva devait « faire lire la consigne », ensuite « faire faire l'activité » et, finalement, « corriger » l'activité. Toutefois, pendant le cours, Eva lit la consigne. À l'autoconfrontation, elle réfléchit : « J'aurais pu les faire lire, expliquer en quoi consistait l'exercice, demander de lire la consigne, puis demander de l'expliquer. Je pense qu'à cause du temps, parce que c'est plus facile, parce qu'il est automatique. Il semble que l'activité est très simple »¹⁷.

La question de la gestion du temps par des enseignants débutants d'autres domaines a été déjà montré par d'autres chercheurs, ce qui montre que ce problème est commun à tous les professeurs débutants. Félix et Saujat (2015) ont démontré qu'une professeure d'histoire avait de la difficulté à gérer son temps puisqu'elle gaspillait beaucoup de temps à essayer d'organiser sa classe en imposant son autorité. Bien sûr, pendant l'AC elle se rend compte que cette attitude délayait toute sa démarche, en nuisant toute sa préparation et la façon dont elle matérialisait les consignes des prescrits à suivre.

Une situation encore plus similaire à celle vécue par Eva a été décrite par Ria *et al.* (2004) après avoir étudié l'activité de professeurs débutants en éducation physique. Ces auteurs ont vérifié que le manque de repères de ces

¹⁵ "Poderia ter dito [...] cada um lê um par [...]"

¹⁶ "Eu acho que já é automático. A gente acha que, como professor, a gente tem que ler, falar, não é? [...] É mais rápido também."

¹⁷ "Eu poderia ter feito eles lerem, explicado como era o exercício, pedir para ler o comando e depois pedir para explicarem. Acho que por causa do tempo, de ser mais fácil, de estar no automático. Parece que é muito simples a atividade. »

étudiants les rendait anxieux et les obligeait même à présenter très rapidement les consignes des activités afin de laisser plus de temps pour les réaliser : « *C'est vraiment l'inconnu... Je n'arrive pas à me dire combien un élève prend de temps pour passer... Et, là je suis incapable de faire des calculs...* » (RIA et al., 2004, p. 541). Selon les auteurs, cette situation arrivait même quand le plan de cours de débutants était bien préparé et, probablement, à cause de l'incertitude de quoi attendre pendant l'exécution des activités.

De même que les professeurs d'éducation physique, Eva change parfois la façon de matérialiser les consignes et ne les explore pas comme il fallait, mais, différemment de ces professeurs-là, Eva semble être moins anxieuse, malgré son souci du temps. Apparemment, ce problème de gestion du temps vécu et exprimé par Eva est plus relié à un plan de cours peu explicite qu'à la peur de l'inconnu, comme il est observé chez les professeurs d'éducation physique. Probablement, si le plan de cours d'Eva était plus détaillé, plus explicite, elle aurait donné la parole aux étudiants dans les situations présentées plus haut. Encore une fois, c'est Eva qui donne les réponses à ce problème lorsqu'elle dit : « *[j'] aurait pu dire [...] chacun lit une paire [de verbes]* »¹⁸ ou lorsqu'elle dit qu'elle aurait pu les faire lire la consigne, entre autres activités (voir note 19). Le fait c'est que ces propositions devraient être incluses dans le plan de cours de façon à l'enrichir et à aider l'enseignante à éviter les situations d'automatisme.

Cependant, l'automatisme en soi n'est pas toujours quelque chose de négatif. Selon Kagan (1992), l'automatisme est souvent vérifié chez les professeurs expérimentés. Au fur et à mesure que ces professeurs acquièrent de l'expérience, ils ont la tendance à automatiser leurs modèles d'action. Dans leur cas, cet automatisme est perçu comme quelque chose de positif, vu qu'il leur donne plus de temps pour surmonter les imprévus et centrer sur l'apprentissage des étudiants. Dans le cas d'Eva ce n'est pas cela qu'on observe. Son automatisme finit par empêcher les démarches prévues d'être réalisées.

Mais pourquoi exactement cet automatisme apparaît dans l'activité enseignante d'une professeure débutante, si les recherches montrent qu'il s'agit

¹⁸ "Poderia ter dito [...] cada um lê um par [...]"

d'un facteur observé chez les enseignants experts ? Bien sûr, le facteur temps peut y jouer un rôle, comme il a été déjà inféré plus haut. De la même façon que les débutants en éducation physique, Eva manque de repères qui pourraient l'aider à mieux gérer le temps. Ainsi, elle finit par s'anticiper et réaliser les actions destinées aux apprenants. Kagan (1992) parle aussi d'une chronologie observée dans l'activité enseignante des débutants. Selon cet auteur, au début, ces enseignants sont trop centrés sur leur propre comportement (dû, aussi, au manque de repères et des connaissances procédurales) et ont la tendance à « oublier » quelques pas de la démarche à être suivie, comme il est observé dans l'activité d'Eva. Cela va changer seulement plus tard quand les actions de l'enseignant seront standardisées et automatisées au sens d'être intégrées à sa conduite, à sa mémoire d'actions qui ont bien marché. Ainsi, nous pouvons observer que le souci du temps et l'automatisme ont joué influencent beaucoup la façon dont Eva matérialise ce qui était prévu dans les prescrits. On remarque aussi que la possibilité de s'observer en autoconfrontation permet à l'enseignant débutant de réfléchir et de remettre en question ces aspects de son activité et de penser à d'autres possibilités pour son action.

7. Conclusion

L'activité enseignante des débutants nous fournit plusieurs informations qui peuvent servir comme des outils pour améliorer cette propre activité. Ainsi, l'objectif de cet article était de comprendre, par l'observation de l'activité enseignante et par l'AC d'une professeure débutante, comment cette professeure matérialisait les prescriptions du guide pédagogique qu'elle devait utiliser. Pour cela, nous avons analysé son plan de cours (créé à partir des consignes du guide pédagogique), une simulation du cours, le cours et l'AC de la professeure.

Nous avons remarqué par les analyses réalisées qu'il y avait trois éléments qui se détachaient et jouaient un rôle important dans le rapport entre les prescrits et le professeur débutant. Tout d'abord, *les imprévus*. Il y a dans

l'activité enseignante d'Eva des imprévus quelquefois difficiles à être surmontés à cause du déficit de repères propre aux professeurs débutants. Ce déficit de repères caractérise le deuxième élément observé, soit *le manque de pratique pédagogique*. Finalement, Eva montre un souci vis-à-vis du temps à accorder aux activités (*la contrainte du temps*) et un certain *automatisme* dans son action enseignante.

La solution de la plupart des questions qui touchent les trois éléments observés est donnée par Eva elle-même pendant son AC. Ainsi, Eva verbalise qu'elle devait insister sur son plan de cours de façon à échapper aux imprévus ou, au moins, les minimiser, une fois qu'ils seront toujours là. Le problème de gestion du temps peut aussi être minimisé si le professeur insiste sur son plan, au lieu de l'abandonner à la première difficulté. Néanmoins, ce n'est pas valable d'insister sur le plan s'il n'est pas suffisamment détaillé ou clair. N'oublions pas que les consignes des guides pédagogiques sont souvent floues, ce qui oblige l'enseignant à réaliser des autoprescriptions capables de remplir ces espaces vides. Donc, c'est important que le professeur débutant travaille davantage sur la transformation des consignes du guide à fin d'être plus assuré pendant son activité et d'éviter des moments d'automatisme comme ceux observés pendant l'activité enseignante d'Eva. Bien sûr, toutes ces expériences vécues par Eva l'aideront à construire son répertoire de repères de façon à maîtriser de façon adéquate ces mêmes difficultés au moment où elles réapparaissent.

Nous espérons que les résultats obtenus dans cette étude serviront de pistes de réflexion à d'autres enseignants débutants, de façon à qu'ils puissent penser à leur propre pratique de planification et d'autoprescription et aussi de manière à les aider à mieux comprendre ce processus d'appropriation du métier. La compréhension de ces phénomènes par les professeur-formateurs pourrait également avoir un impact sur leurs pratiques de formation. Par exemple, les résultats observés ici pourraient être discutés dans des disciplines comme le « Stage Supervisé » où le débutant prend contact avec la réalité de son métier. À notre avis, il serait le moment idéal pour réfléchir sur les difficultés auxquelles les débutants sont confrontés lors de la matérialisation des prescrits, par

exemple, lors de l'utilisation du guide pédagogique pour planifier leur cours et constituer leur activité enseignante visant à favoriser l'apprentissage.

Referências

AMBROISE, Corinne; TOCZEK, Marie-Christine; BRUNOT, Sophie. Les enseignants débutants : vécu et transformations. **Éducation et socialisation** [En ligne], 2017. s/n. En ligne : <<http://journals.openedition.org/edso/2656>>. Consulté le 5 juillet 2019.

AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série 1, p. 5-16, 2003. En ligne : <<http://www.recherches.philippeclauzard.com/Pour%20une%20approche%20ergonomique%20de%20l%E2%80%99activit%C3%A9.pdf>>. Consulté le 5 juillet 2019.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

_____. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle**. vol. 42, n° 2, p. 11-26, 2009. Em ligne : <<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>>. Consulté le 5 juillet 2019.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n° 28, p. 205-224, 2011.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris : Didier. 2001.

CHOUINARD, Roch. Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 25, n° 3, p. 497-514, 1999.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, p. 7-42, 2000.

FAÏTA, Daniel. Apports des sciences du travail à l'analyse de l'activité. **Skholê**, hors-série 1, p. 17-23, 2003.

_____. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, Anna

Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 57-80.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholê**, hors-série 1, p. 57-68, 2003.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Atividade docente de estagiários de francês**: prescrições, gênero e estilo. 2011. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada), Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

FELIX, Marie-Christine ; SAUJAT, Frédéric. L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In : BORER, Valérie Lussi ; DURAND, Marc ; YVON, Frédéric (Org.). **Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation**, De Boeck Supérieur (Ed.), 2015, p. 199-218.

KAGAN, Dona M. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**. V. 62, n° 2, p. 129-169, 1992.

LOPES, Wesley Batista. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização**: análise da atividade docente de estagiários de FLE. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2017.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2006.

NONNON, Elisabeth. Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, n° 22, p. 83 – 119, 2000. En ligne: <https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2345>. Consulté le 5 juillet 2019.

RIA, Luc *et al.* Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 30, n° 3, p. 535–554, 2004.

RIA, Luc *et al.* Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. **Science et Motricité**, Paris : Institut national du sport et de l'éducation, n° 42, p. 47-58, 2001.

SANTOS, Monique Evelyn Lopes dos. **L'écart entre le prescrit et le réalisé dans le travail des enseignants de langues**. 2018. (Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Licenciatura em Francês, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2018.

SAUJAT, Frédéric. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, Brasil, n. 8, 2004, s/n. Em ligne: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1128/892>>. Consulté le 5 juillet 2019.

SOUTO, Alice Paiva; LIMA, Karla Maria Neves Memória; OSÓRIO, Cláudia. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Laboreal**, vol. XXI, n° 1, p. 11 – 22, 2015.

YVON, Frédéric; SAUSSEZ, Frédéric. **Analyser l'activité enseignante - Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2010, p. 9-16.