

# **Learning and Social Representations**



Monica RABELLO de CASTRO, Tarso B. MAZZOTTI  
Université Estácio de Sá (Brasil)

## **Analyse argumentative sur l'accès à des processus dynamiques des représentations sociales dans la rhétorique du travail des enseignants**

**Abstract:** This paper discusses the argumentative analysis as a tool for the investigation of the rhetorical discourse in the process of formation, maintenance and transformation of social representations in the work of teachers, particularly among specific groups of teachers. It aims to present the limits and the adjustments of the tools of discourse analysis within the relationship between the social representations and the practice of teaching. The New Rhetoric allows us to use an operational approach in the case of the logic of everyday discourse which, in our view, varies from one semiotic group to another, without having a stable and immutable structure. Thus, the analysis must focus on what is usual within a specific semiotic group. We have used here a few significant results brought by the application of techniques for getting access to social representations with the goal of investigating the implicit elements of discourse according to a counter-argumentative perspective which privileges the comprehension of the dynamics of representations; we were interested to find out what elements are utilized by the group in conflict situations, while some of the elements of these representations are put into question.

**Keywords:** argumentative analysis, social representations, représentations sociales, pratiques de groupe, rhétorique, discours.

### **1. Introduction**

Dans la recherche sur les représentations sociales, une question de nature méthodologique est toujours prise en considération : quels sont les aspects des représentations sociales étudiés dans telle ou telle recherche et

quelles sont les méthodes et les techniques qui permettent effectivement d'accéder à ce qui est proposé dans les objectifs de l'étude. Les représentations sociales sont des réflexions partagées dans les interactions sociales quotidiennes, faites à partir d'un large éventail d'informations et entraînant le besoin d'un positionnement concernant de nouveaux objets sociaux qui surgissent continuellement. La production des connaissances sur les représentations sociales, par conséquent, est caractérisée comme une tâche complexe. Nous cherchons à approfondir le débat sur les effets des pratiques dans les représentations et *vice versa*, en particulier les pratiques institutionnalisées, surtout à partir des recherches sur l'enseignement, en nous rappelant que les représentations sociales sont comprises comme une source régulatrice de l'orientation de la conduite de tous les jours.

La théorie des représentations sociales présuppose une construction collective de plusieurs savants, qui traitent de divers aspects du phénomène des « représentations sociales » et cherchent une connaissance applicable dans différents domaines du champ social, en particulier ceux nécessitant une intervention ciblée sur le changement cognitif de petits ou de grands groupes. Dans le cas ici analysé, la proposition se concentre sur de petits groupes qui partagent des croyances, des valeurs ainsi qu'un langage commun ; qui signifient le monde d'une façon particulière qui guide leur comportement et définit leurs identités sociales.

Une représentation menacée fait apparaître une activité rhétorique, des exigences de communication, où se produisent des arguments, jusque-là inopérants, des systèmes qui sont mobilisés dans le but d'essayer de réintégrer à la normalité la nouveauté et l'« objet ». Celui-ci exige des négociations de significations pour intégrer les nouveautés, qui seront « imprégnées d'une richesse de communication, en développant et réintégrant de nouvelles modulations, de nouvelles conditions pour juger et diriger les actions ».

Comme technique de collecte de données, nous avons accordé la priorité à la technique de confrontation rhétorique qui, selon Castro (polycopié, 18), « consiste, brièvement, à opposer les sujets, tout en présentant des arguments contraires obtenus dans une analyse antérieure de représentations controversées » afin de mettre le sujet dans une situation visant à le motiver à défendre son identité. Cette procédure permet d'accéder à l'organisation cognitive élaborée par le groupe concernant l'objet controversé, ce qui lui est associé et dans une certaine

mesure, la hiérarchie d'éléments associés à l'objet en question, offrant ainsi une meilleure qualité d'analyse d'un plus grand nombre de données.

Les résultats des enquêtes où cette articulation théorique a été appliquée, confrontés aux autres outils d'analyse de données, ont renforcé l'affirmation selon laquelle les éléments structurels des représentations sociales sont présents dans les dialogues mentionnés en perspective contre-argumentative dans des formes reconnaissables et faciles à manipuler. L'outil permet de relier les processus d'ancrage et d'objectivation aux tensions et réorganisations des éléments périphériques au maintien du noyau central. Cela signifie que les deux approches, la procédurale et la structurelle, combinées révèlent d'autres aspects de la dynamique des processus qui ancrent et objectivent une représentation.

Mazzotti et Alves-Mazzotti (2011) ont combiné les approches structurelle et procédurale de la Théorie des Représentations Sociales en utilisant l'analyse rhétorique pour accéder aux représentations sociales. Duarte et Mazzotti (2004) ont proposé que la rationalité rhétorique puisse être utilisée comme méthodologie pour identifier le noyau des représentations sociales basées sur l'analyse du corpus du matériel discursif recueilli par la recherche sur les représentations sociales construites par des enseignants des écoles publiques d'enseignement primaire de Rio de Janeiro. Motta et Castro (2012) ont analysé les représentations sociales du travail effectué par des enseignants de l'école primaire en utilisant cette articulation, en mettant en évidence des processus d'ancrage et d'objectivation avec l'utilisation de cette technique. Les résultats des recherches menées par les auteurs seront discutés dans ce travail, se basant sur les ouvrages cités, dans lesquels les changements survenus au noyau central des représentations n'ont pas été identifiés. Ceci dit, les résultats illustrent l'utilisation de techniques afin de révéler des aspects dynamiques liés aux systèmes périphériques dans le maintien et la transformation des représentations sociales. La relation entre des groupes sémiotiques et des représentations sociales est une enquête en cours, et elle est alignée sur le projet d'approfondissement des connaissances portant sur la relation entre les pratiques et le processus de construction et de transformation des représentations sociales au sein de ce type de groupe.

## **2. L'analyse du travail de l'enseignant**

Afin de réfléchir à un outil capable de fournir de nouveaux détails sur le travail d'enseignement, nous avons mené des enquêtes avec

plusieurs équipes de recherche. Notre préoccupation était axée sur les outils nécessaires pour comprendre comment les sens émergent dans différents contextes d'interaction, sur la façon d'interpréter le texte d'autrui afin de cerner les aspects d'interactions avec différentes finalités ; et aussi sur comment présenter les résultats des interprétations. L'étude que nous présentons est le résultat de cette trajectoire. Nous avons articulé des concepts de la théorie de l'argumentation et de la théorie des représentations sociales pour comprendre les discours à travers de l'analyse de la parole, des gestes et des images propres au travail d'enseignement.

Le thème de la recherche était l'enseignement. Les changements récents observés au niveau mondial font apparaître de nouvelles questions concernant les objectifs de scolarisation, demandant de nouvelles formes d'organisation du travail scolaire, provoquant ainsi l'intensification et l'expansion du travail d'enseignement.

Dans la littérature spécialisée dans cette thématique, certaines études peuvent être mises en évidence comme celles menées par Gauthier et d'autres (1999), Tardif (2001), Alves-Mazzotti et Mazzotti (2010), Castro (2012) et Therrien et Loyola (2001). Gauthier et d'autres (1999, 188) considèrent les pratiques d'enseignement en raison de la production sociale, et dans leurs réflexions sur les connaissances vis-à-vis de l'enseignement, soulignent que la validation des pratiques d'enseignement est essentielle pour que les professeurs ne restent pas confinés dans leurs pratiques individuelles. Pour eux, les pratiques d'enseignement doivent être socialisées car, à cause de leur caractéristique individuelle et privée, elles peuvent avoir peu d'utilité dans les processus de formation des enseignants.

Des auteurs tels que Fanfani (2006, 2007), Nóvoa (1992), Tardif et Lessard (2008) se sont eux aussi penchés sur le travail des enseignants dans leurs recherches et estiment nécessaire de comprendre leur travail, car en ce qui concerne la présence d'un « objet humain », cette présence modifie profondément la nature même du travail et de l'activité du travailleur, car « enseigner c'est travailler avec des êtres humains, à propos des êtres humains, pour des êtres humains » (Tardif et Lessard 2008, 31). Le travail pédagogique repose donc quotidiennement sur des interactions nombreuses et variées entre enseignants et étudiants, ainsi qu'avec les autres acteurs du milieu scolaire, représentant une activité complexe et fortement influencée par les décisions, les hypothèses, les valeurs et les actions des enseignants (Tardif 2001).

Parce que nous percevons l'enseignant comme un sujet appartenant à un groupe social de référence et qui construit sa connaissance professionnelle tout au long de sa carrière - à laquelle il donne du sens et théorise la réalité sociale - et l'enseignant étant individuellement et socialement constitué de manière dynamique et conjointe, ainsi que constituant le contexte dans lequel il vit, nous tournons notre regard vers le mode par lequel les sujets représentent le travail des enseignants, en particulier celui qui se tient dans la salle de classe. Les représentations sociales partagées par de grands groupes de sujets permettent d'expliquer comment ces pratiques sont comprises par le groupe, ce qui fait qu'elles tendent à être identiques ou à changer.

### **3. Le Cadre Théorique : une articulation entre la Théorie des Représentations Sociales et la Théorie de l'Argumentation**

La notion de représentation sociale introduite par Moscovici (2012) fait référence à un type particulier de connaissance. Elle constitue une forme de connaissance socialement élaborée et partagée que les individus construisent afin de saisir les objets qui habitent leur vie quotidienne, leur permettant de dominer l'environnement, de maintenir une communication les uns avec les autres et, surtout, de se situer face aux autres individus et les groupes.

Comme les représentations sociales sont produites collectivement, elles font partie du répertoire de chaque groupe social et peuvent être comprises comme des systèmes qui organisent les significations dans le but de faciliter la communication, de guider et de justifier des comportements, tout en forgeant l'identité du groupe et le sentiment d'appartenance. Les représentations sont toujours de quelqu'un sur quelque chose, c'est-à-dire, l'origine est toujours un sujet, qu'il soit individuel ou social, et se réfère à un objet donné (Jodelet 2005).

Les représentations sociales sont une appropriation subjective du monde, mais sont ressenties comme une présence objective de la réalité (Moscovici 2012). Jodelet (2005) estime que les expériences sont importantes pour le développement de représentations sociales et le vécu correspond à la conscience des sujets du monde dans lequel ils vivent et aux contacts sociaux qu'ils y ont.

Parler du travail d'enseignement implique que l'on comprenne l'activité que l'enseignant effectue au cours de son travail. Cela signifie une réflexion sur la nécessité de l'articulation entre la théorie et la pratique, y compris la carrière professionnelle, vécue dans le contexte de

la salle de classe comme catalyseur d'apprentissages sur le métier, et comprendre comment l'enseignant se perçoit dans sa formation et dans sa carrière professionnelle. Et cela signifie aussi comprendre que l'expérience de l'enseignant est configurée comme un élément important dans le processus de son développement personnel et professionnel, et que la routine de l'école et sa propre complexité fournissent des matières pertinentes pour comprendre la réalité qu'il vit, ses connaissances et ses pratiques (Nova 1992). En défendant ses points de vue et faisant valoir ses idées, l'enseignant revient sur son travail, qui n'est pas hors de contexte, et peut attribuer des significations à son activité - significations qui, à leur tour, guident l'activité effectivement exercée par lui.

L'analyse du discours argumentatif, basée sur la Nouvelle Rhétorique (Perelman et Olbrechts-Tyteca 1992), et présente dans les études de Ducrot (1991) et Billig (1993), s'est avérée être un outil efficace pour extraire, de l'empirique, des résultats pertinents. Bien que l'on ne puisse pas considérer que ce type d'analyse peut rendre compte de toutes les significations qui transitent dans les discours des sujets, nous croyons qu'elle rend possible de comprendre les représentations sociales du travail que les enseignants produisent en tant que groupe sémiotique spécifique.

Les réflexions que l'on peut faire portant sur comment les sens émergent des interactions sociales et sur comment les pratiques au sein des groupes y participent ne sont pas simples. Un groupe social n'est pas simplement le fait empirique que les personnes vivent ensemble dans un espace et un temps délimité. Il s'agit d'un système de relations établies, institutionnalisées, qui détermine les rôles, les tâches et les différentes hiérarchies au sein des communautés. Ces relations sont établies préférablement par le langage.

Il faut aussi considérer que celui qui parle a toujours une intention : l'orateur veut obtenir un effet à travers ce qu'il dit. Pour comprendre comment les sens émergent, nous devons garder à l'esprit un modèle explicatif qui prenne en compte que les sens sont dus à une complexité de facteurs. L'orateur a besoin de trouver un moyen de dire ce qu'il veut, tout en respectant les normes sociales qui doivent être prises en compte afin que les interlocuteurs ne tiennent pas son discours comme insuffisant, car « si l'orateur a besoin de dire ce qui ne peut pas être dit, il engendre une manière implicite de le dire. Le langage, même dans la communication, n'est jamais explicite ; le cas échéant, il n'y aurait pas de place pour l'Analyse du Discours » (Castro et Bolite-Frant 2011, 105.).

Le discours implicite justifie donc le souci de faire une analyse de ce que l'autre a dit. Cependant, il faut comprendre d'où vient la



signification de ce qui est dit pour être en mesure d'analyser ce qui a été dit par un autre. Si nous ne faisons que répéter ce que l'autre dit, nous serons en train de dire quelque chose d'autre, différente de ce qu'il a dit, car ce qui est dit est en fonction de l'activité dans laquelle la personne est engagée.

La Théorie de l'Argumentation propose des outils pour comprendre comment les individus tentent de se convaincre eux-mêmes et aux autres à travers des stratégies qui peuvent ou non fonctionner. Pour Perelman et Olbrechts-Tyteca (1992), toute argumentation est munie d'ambiguïtés qui se développent dans un langage naturel. L'argument est un processus de communication qui présente une conclusion, plus ou moins plausible, dont les preuves présentées sont susceptibles de multiples interprétations. La rhétorique du discours est faite des choix par lesquels l'orateur s'engage à développer un raisonnement argumentatif. C'est l'orateur qui fait les choix. Cependant, la rhétorique est assistée par ses interlocuteurs, car pour convaincre quelqu'un on doit prendre en compte ses croyances, ses valeurs. L'argumentation vise toujours à avoir un effet sur un public et n'a pas pour seul but l'accord intellectuel ; le plus souvent elle est destinée à inciter à l'action. Les répliques, à leur tour, conduisent l'orateur à faire des corrections dans ses hypothèses, en lui permettant un réajustement de son argumentation à chaque instant du dialogue.

L'argumentation consiste à établir une solidarité entre les accords et la thèse que l'on veut admettre, ou, au contraire, entre des prémisses rejetées par l'auditoire et d'autres que l'on veut faire sembler absurdes. Par conséquent, l'argumentation est d'autant plus efficace si le l'auditoire accepte les accords sur lesquels repose le locuteur. Les accords d'une argumentation ne signifient pas nécessairement la thèse. Ils peuvent être plus ou moins forts ou contenir un lien qui a une grande force coercitive, mais leur adhésion doit être toujours comprise comme provisoire. D'autres arguments peuvent toujours être invoqués à tout moment afin de diminuer l'importance des accords ou affaiblir leur connexion à la thèse de locuteur et ainsi rendre l'argument sans effet. La manière dont chaque locuteur choisit les prémisses de son argumentation, comment il les engendre, fait référence aux représentations sociales des objets qu'il évoque, des représentations partagées avec son groupe d'appartenance.

Notre domaine de recherche est caractérisé par des situations de conversation dans lesquelles les sujets, les enseignants, défendent des points de vue, en anticipant de possibles controverses à leurs croyances. Il s'agit de caractériser l'argumentation qui se produit lorsque quelqu'un

propose de parler de ce qu'il fait dans son lieu de travail. Dans ces situations, les sujets feront la défense de leurs points de vue. Par conséquent, ce sont des situations qui traitent de ce qui est préférable ; il s'agit du terrain des choix : la raison d'une pratique particulière au lieu d'une autre. Ici, l'intérêt de l'argumentation est la description de la façon dont elle entre en jeu dans le discours relatif à l'enseignement.

Les représentations sociales de l'enseignement assisteront au schéma argumentatif sur ce que les sujets considèrent comme préférable, c'est-à-dire les accords qu'ils utilisent dans leur discours pour organiser les défenses de leurs points de vue.

#### **4. Méthodologie**

Pendant la collecte de données, 4 enseignantes ont été filmées dans leur classe au jour le jour. Ensuite, les images ont été montées en épisodes qui ont ensuite été discutés avec elles. Lors de ces rencontres, les images servaient de référence pour la conversation. A part l'enseignant et les chercheurs, une autre enseignante invitée avec une expérience similaire d'enseignement était présente. Par conséquent, ces réunions ont fait interagir 4 à 6 participants.

L'analyse a été effectuée en collaboration avec des étudiants du programme d'études supérieures de notre université, donc il comptait pour sa validation avec un groupe de 12 chercheurs. L'analyse a cherché à expliquer les moments de négociation lorsque l'on veut convaincre l'autre d'une thèse en reconnaissant l'existence de différends et d'accords. L'analyse décrit l'engendrement des arguments dans les interactions entre les sujets. L'intention était de trouver ce qui donne intelligibilité et organisation à l'interaction entre les sujets, en supposant que les interactions sont toujours motivées. L'analyse des images et du discours des enseignantes a souligné la thèse et les accords utilisés dans la défense des principales idées sur le travail d'enseignement.

#### **5. Résultats**

Nous présenterons les résultats des analyses individuelles de chacune des enseignantes. Les analyses présentées ici ont été triangulées avec des données provenant d'une étude plus vaste qui s'est penchée sur les représentations sociales du travail d'enseignement de 135 enseignants ayant les mêmes caractéristiques des quatre analysées. (Castro, Maia et Alves-Mazzotti 2014).

*Enseignante I*

La première enquête a été menée par toute l'équipe de recherche. La première enseignante enseignait dans une classe de 3e année du système de cycles, surnommée classe Alfa, parce qu'il s'agissait d'un groupe qui avait réuni des étudiants non-alphabétisés et qui, grâce à la progression automatique, avait avancé jusqu'à cette année sans la possibilité de continuer. L'école était située à la ville de Maricá, à 60 km de la capitale de l'Etat de Rio de Janeiro.

Dans un épisode extrait d'une classe donnée dans la bibliothèque de l'école, les élèves ont été organisés en groupes. L'activité consistait à tracer, avec du papier transparent, la silhouette des animaux que les élèves chercheraient dans les livres que l'enseignante avait distribués sur les tables. Après avoir retracé l'animal, chaque élève devait écrire son nom. Elle a expliqué que ces modèles seraient plus tard utilisés pour faire un jeu de mémoire. Cette enseignante justifie son activité en disant qu'elle ne travaille pas selon une pédagogie traditionnelle, caractérisée par l'utilisation des livres, de la planification rigide, séquence de travail, etc... Elle affirme qu'elle utilise une nouvelle pédagogie, qui est décrite par opposition à ce qu'elle a appelé de pédagogie traditionnelle.

La centralité de son argumentation est soutenue par une dissociation des notions dans lesquelles elle définit le terme A comme une pédagogie traditionnelle et le terme B comme une nouvelle pédagogie. En dissociant les notions, le terme A acquiert une connotation de négativité, et le terme B est défini par opposition au terme A, assignant à ce dernier une connotation de positivité. Cette dissociation des notions imprègne tout son discours et aussi son activité. La nouvelle pédagogie est évoquée pour justifier à peu près tout ce qui est fait et prend en charge d'autres thèses qu'elle défend. Cette dissociation peut être retrouvée dans le discours des autres enseignantes avec une certaine récurrence.

Les dissociations de notions construisent deux termes : terme I sur lequel on concentre toutes négativités du objet et terme II pour toutes positivités. En utilisant des métaphores de l'environnement éducatif de tous les jours, tels que L'APPRENTISSAGE EST UN PARCOURS et LA PÉDAGOGIE EST UN GÂTEAU QUI CUIT AU FOUR, elle corrobore la négativité du terme I avec des slogans communs d'une pédagogie considéré moderne. La métaphore du gâteau est en outre enrichie par le fait d'être un gâteau qui n'a pas de recette, une autre métaphore associée à la nouvelle pédagogie. L'enseignante fait voir qu'elle croit que la simple mention du fait qu'il n'y ait pas de recette aura

le soutien de tous, étant donné que c'est un des aspects liés à la nouveauté, à ce qui se montre souhaitable dans l'environnement éducatif. La même métaphore se trouve dans le discours d'un autre sujet de recherche.

Cette enseignante dit croire que la fondation d'une nouvelle pédagogie est soutenue surtout dans une activité qui se caractérise par essais et erreurs, vu qu'il n'a pas de recette. L'utilisation du manuel, bien qu'elle y procède, apparaît comme quelque chose qui emprisonne et dirige, ce qui, à son avis, est à éviter. La planification apparaît aussi comme nécessaire, mais comme quelque chose à être transgressée, puisque à son avis la planification, elle aussi, emprisonne.

La stratégie argumentative est donc basée sur une dissociation de notions soutenue par des métaphores assez habituelles dans le langage des enseignants à l'école, ce qui nous fait suspecter d'un discours déjà prêt pour le chercheur.

### *Enseignante II*

L'enquête a été menée par Perez (2011) dans une école municipale du 1<sup>er</sup> district de Duque de Caxias, région métropolitaine de l'État de Rio de Janeiro. L'enseignante-sujet travaillait dans une classe d'alphabétisation, avait 25 ans d'expérience comme enseignante et a toujours travaillé dans la même école avec les classes des premières années. Elle a participé au Programme de Formation des Enseignants d'Alphabétisation (PROFA), offert par le gouvernement fédéral, en partenariat avec la ville. En vedette également dans son discours était la distinction entre la pédagogie traditionnelle et la nouvelle. Elle avoue ne pas utiliser une méthode particulière pour guider ses activités éducatives, mais signale que, après la participation à PROFA, elle « mélange » la nouvelle pédagogie avec la traditionnelle, car c'est ce qui lui donne de la sécurité.

Le PROFA est un cours d'approfondissement développé par le MEC (Ministère de l'Éducation et de la Culture) en 2001 pour les enseignants et les formateurs ; son objectif est de développer des compétences professionnelles nécessaires à tout enseignant qui enseigne à lire et écrire.

Elle fait valoir qu'un bon travail d'alphabétisation nécessite, entre autres facteurs, de l'expérience en enseignement. Elle énumère aussi les facteurs d'alphabétisation efficaces : des facteurs externes sont défavorables à l'apprentissage ; l'apprentissage est efficace seulement si les élèves sont disciplinés ; et écrire comme nous parlons c'est mal écrire.

Son argument s'appuie sur la thèse suivante : L'ENSEIGNANT QUI A DE L'EXPÉRIENCE EST UN BON PROFESSIONNEL PARCE QU'IL A APPRIS A TRAVERS L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE.

Cette thèse est soutenue par la dissociation des notions du terme professeur où le terme I, enseignant débutant, est considéré comme un professionnel pas en mesure de développer un travail d'alphabétisation efficace, tandis que le terme II, enseignant expérimenté, possède toutes les qualités qui manquent au premier.

La dissociation présentée conduit à l'idée que devenir un enseignant compétent n'est possible qu'au long du chemin de carrière. Cette attitude révèle un mécanisme de protection des enseignants, qui considère ordinaire l'adoption des postures qui mettent l'accent sur les relations interpersonnelles au détriment de l'apprentissage des contenus ; qui soulignent les questions pratiques en classe et des processus d'apprentissage basés sur essais et erreurs ; qui rejettent et / ou abandonnent des connaissances académiques et effectuent la mise en œuvre d'une conception théorique sans autre analyse approfondie des problèmes rencontrés.

### *Enseignante III*

La troisième enquête, menée par Carreiro (2011), a été effectuée dans la commune de Mesquita, également dans la région métropolitaine de l'État de Rio de Janeiro, dans une école du réseau municipal. L'enseignante-type était partie d'un programme de correction de flux appelé Groupe d'étude sur l'Éducation, Méthodologie de Recherche et d'Action – GEEMPA, offert par le gouvernement de la commune en partenariat avec le Ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC). Elle prône la thèse centrale suivante : LE TRAVAIL EST FAIT CONFORMÉMENT À CE QUI EST FIXÉ PAR LA NOUVELLE MÉTHODOLOGIE. L'enseignante se fonde uniquement et exclusivement sur la nouvelle méthodologie pour justifier ses attitudes et ses décisions au cours de son activité, menant à la thèse centrale présentée.

Cette thèse a été soutenue par une dissociation des notions où l'enseignante attache à l'ancienne méthodologie, un terme I, le sens négatif et l'associe à la méthode traditionnelle. En revanche, le terme II est associé au constructivisme et a une valeur positive, seulement pour s'opposer au terme I. Cette positivité conférée à la proposition du GEEMPA justifie la démarche de l'enseignante de suivre la méthodologie dite nouvelle, considérée de par ce fait comme supérieure. Cette

dissociation des notions est assez proche de celle faite par la première enseignante dans son discours.

En outre, à l'instar de la première enseignante, celle-ci évoque la métaphore du gâteau, en affirmant que l'alphabétisation est le résultat d'essais et d'erreurs, car il n'a pas de « recette ». Ce point de vue va à l'encontre de la méthodologie GEEMPA, qui propose une série de procédures et a établi une « recette ». Cette « confusion » conduit la troisième enseignante à évoquer une seconde métaphore : MES CONCEPTIONS D'ENSEIGNEMENT SONT CONCRÈTES. Selon elle-même, il faudrait « casser » les anciennes conceptions, pour accepter la proposition du nouveau. En d'autres termes, elle a besoin de déconstruire la notion de l'alphabétisation « sans recette », pour admettre que la méthodologie peut être quelque chose de nouveau et de bon, « avec recette ».

Pour cette enseignante, la valeur du groupe justifie qu'elle fasse des choses dont elle ne comprend pas la raison, ce qui montre son fort attachement à ce groupe. Quelques rares fois, c'est elle qui parle et assume ce qu'elle dit. Mais généralement, elle passe à d'autres personnes du groupe la responsabilité de ces mots. Le groupe auquel elle appartient dirige la plupart de son activité.

#### *Enseignante IV*

L'enquête d'Araujo (2012) a eu lieu à l'INES (Institut National de l'Éducation des Sourds), une institution qui travaille avec les élèves sourds à Rio de Janeiro. La quatrième enseignante est originaire de Volta Redonda, a 29 ans et un an d'expérience avant de devenir enseignante de l'INES. Elle a fait toutes ses études de base à l'école publique et a rejoint le cours de pédagogie, où elle a été diplômée. Pendant l'enquête, elle faisait une spécialisation en éducation inclusive, en essayant toujours de rester à jour, et voulait faire une maîtrise quand elle aurait terminé sa spécialisation. Elle croit que le collège offre une base théorique, « scientifique », malgré l'axe sur l'enseignement en salle de classe.

Le grand débat avec elle a tourné autour des situations dans lesquelles ses pratiques n'étaient pas adaptées aux caractéristiques des élèves. Des sujets tels que la disposition des élèves dans la classe, les ambiguïtés dans les énoncés des exercices, les modes pour attirer l'attention de la classe, entre autres raisons, ont dirigé la discussion. Il y a une thèse centrale dans son discours, entourée par d'autres thèses, qui est : L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE GUIDE LA PRATIQUE QUOTIDIENNE.

C'est la même théorie retrouvée dans l'analyse des réponses des enseignants des premières années de l'école élémentaire faite par Perez

(2011), bien que les autres thèses rencontrées démontrent quelques traits caractéristiques de l'éducation des sourds. La proximité des thèses de cette enseignante avec celle des enseignants de l'enquête de Perez nous montre que cette enseignante comprend l'activité d'enseigner de la même manière que le groupe d'enseignants des premières années de l'école élémentaire, qui est le groupe auquel elle appartient, signalant une possible homogénéité des représentations sociales du travail d'enseignement.

Même si elle affichait les deux côtés de modèles professionnels qu'elle a pu rencontrer, elle a attribué de la négativité à la formation et de la positivité à la pratique de tous les jours. En outre, à travers une métaphore, sa pratique est un miroir qui reflète la pratique des enseignants expérimentés, en affirmant que l'utilisation de ces modèles du passé est une référence à sa pratique (l'image du miroir est celle du réel), à la fois pour agréger des caractéristiques positives comme pour séparer des caractéristiques négatives.

La séquence logique du raisonnement de la quatrième enseignante serait : l'expérience professionnelle guide la pratique quotidienne → le collège ne nous prépare pas pour travailler en classe → la pratique de l'enseignant expérimenté est bonne → l'enseignant expérimenté a appris avec la pratique quotidienne → au fil du temps la pratique est renforcée.

Elle attribue à la difficulté d'apprentissage de ses élèves, en particulier de lecture et d'écriture, l'absence de mémoire auditive et dit qu'il faut explorer les aspects visuels de l'éducation des sourds et le contenu du travail de façon répétitive. La quatrième enseignante présente les caractéristiques individuelles des étudiants comme un facteur responsable de l'indiscipline retrouvée lors du tournage. Elle utilise cette caractéristique de comportement indiscipliné des élèves (la paresse, le désintérêt, la distraction, la provocation la dépendance, et la désobéissance intransigeante) pour justifier sa pratique et pour réfuter les critiques qui lui ont été faites. Pour elle, son travail est également guidé par les caractéristiques des élèves. Quoi qu'il y ait de douteux dans sa pratique découlerait des caractéristiques de ses élèves.

Nous avons trouvé une similitude évidente entre les thèses et les discours analysés lorsqu'ils ont été croisés avec d'autres recherches, bien que la dernière enseignante ait cherché chez la surdité de ses étudiants un aspect différenciateur, cela n'a pas interféré de façon à modifier l'organisation des éléments de représentations sociales. Selon Araujo (2012), l'expérience professionnelle est au cœur des représentations sociales de l'enseignement.

## 6. Discussion des résultats

L'analyse argumentative du matériel collecté a montré que le travail d'enseignement est lié à une pédagogie considérée traditionnelle, par opposition à une autre, nouvelle, plus proche des aspects qui sont apparus comme périphériques. Pour les enseignantes, le refus du traditionnel implique une pédagogie sans planification, « sans recette ». Ce qui est traditionnel est considéré comme négatif et doit être combattu. Suivre une proposition différente de la proposition traditionnelle devient presque obligatoire dans le cas des enseignantes I, II et IV, ou quelque chose qui doit être justifiée lorsqu'employée dans le cas de l'enseignante III, qui dit utiliser des aspects de la pédagogie traditionnelle, ce qui lui donne de la sécurité.

Les représentations sociales de l'enseignement semblent liées à ce changement dans la pédagogie. Parler du travail de l'enseignement signifie se positionner par rapport à ce changement, d'une façon ou d'une autre. Cette conclusion contredit la thèse défendue lors des entretiens. En n'utilisant pas la théorie pour justifier leurs pratiques, et en travaillant par essais et erreurs, elles finissent par se fonder sur leur propre expérience, peut-être même celle qu'elles ont eue en tant qu'élèves et, par conséquent, en appliquant des « recettes » qu'elles n'ont aucun moyen d'évaluer. L'expérience est au cœur des représentations sociales du travail de l'enseignement.

En comparant les résultats de cette recherche avec l'enquête plus vaste de 135 enseignants, les éléments de base retrouvés dans cette recherche, comme l'engagement, l'expérience et la connaissance, semblaient bien marqués dans les arguments. Ces éléments marquent l'essence du travail de l'enseignant : il faut avoir de l'expérience, connaître des contenus et faire son travail de manière responsable - un point de vue renforcé par le positionnement en faveur de la pédagogie traditionnelle.

Nous avons constaté que le réseau de significations du travail d'enseignement pour les enseignants observés dans leur pratique était le même de son groupe, mais avec des réinterprétations. Cela signifie que, bien que leurs raisons soient semblables, ce qu'ils disent n'a pas la même signification. Par exemple, la quatrième enseignante affirme faire une nouvelle pédagogie pour travailler avec le bilinguisme, mais elle enseigne de façon très traditionnelle, ce qui montre un sens différent de ce que serait cette nouvelle pédagogie, puisque, dans la pratique, ce n'est que le traditionnel sous une nouvelle apparence. Autrement dit, les sens sont différenciés localement. Un autre professeur dit ne pas savoir ce qui est le



post-constructivisme ; cela veut dire qu'après-tout elle suit les règles établies. Un autre professeur estime également que sa pratique doit être opposée à tout ce qui est traditionnel, sans utiliser des livres, de la planification ou toute autre chose qui identifie la pratique traditionnelle. Une autre dit encore qu'en mélangeant les deux pratiques elle se sent plus en sécurité. Oui, on peut identifier une représentation sociale du travail de l'enseignement par les enseignants de l'école primaire, mais les significations sont ajustées dans chaque lieu de travail.

Leurs représentations du travail de l'enseignement ont dans la nouvelle pédagogie leur principale référence. Cette nouvelle pédagogie n'est pas systématique ; elle apparaît dans des slogans qui se répètent et qui font pression sur leur activité réelle, plus renvoyée à une pédagogie identifiée avec ce qu'elles appellent la pédagogie traditionnelle.

## **7. Réflexions théoriques à partir des résultats**

Dans l'analyse effectuée, nous avons organisé le discours des enseignantes afin de comprendre ce qui y était controversé et les accords. Les résultats suggèrent que les accords sur lesquels se fondent leurs arguments montrent des éléments de représentations sociales du travail de l'enseignement pour ce groupe d'enseignantes, étant donné qu'ils approchaient les résultats obtenus avec d'autres techniques pour un groupe plus large. L'expérience en tant que condition préalable pour un bon travail, les connaissances des contenus et l'engagement sont utilisés avec une telle facilité qu'il est comme s'ils étaient consensuels, fortes références de leur travail.

La principale controverse semblait associée à un besoin de changement de l'enseignement, de passer d'une manière traditionnelle à quelque chose de nouveau et ayant des sens très différents dans chaque discours.

Les principales thèses défendues, obtenues par la confrontation avec des images et des idées, ont démontré des significations différentes pour les mêmes éléments. Cela suggère que, bien que certaines idées transitent entre les enseignants très naturellement, même si elles se ressemblent, elles n'ont pas la même signification. Le nouveau apparaît comme simple opposition au traditionnel, « sans recette », « sans règles », mais il semble aussi suivre les règles, ce qui est établi par le groupe.

Les résultats empiriques suggèrent que les éléments qui organisent les représentations sociales de l'enseignement, même avec une référence commune, la même pour tous, comporte une différence de sens, des

différences localisées dans l'espace et dans le temps. Cela signifie que le sujet fait des ajustements aux *slogans* qui l'identifient comme appartenant à un groupe, de sorte qu'il devient bien ajusté au contexte dans lequel il fonctionne.

## Références

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. et MAZZOTTI, T. B. 2010. "Análise retórica na pesquisa em representações sociais". Dans *Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*, Alves-Mazzotti, A. J. ; Fumes, N. L. F. ; Aguiar, W. M. J. (eds.), 121-134. São Paulo: EDUC/EdUFAL.
- ARAUJO, I. R. L. et CAVALCANTE, M. A. S. 2012. "Sentidos e significados na atividade docente". Dans *Investigação do trabalho docente: sujeitos e percursos*, Castro, M. R. de (eds.), 107-126. Rio de Janeiro: Caetés.
- BILLIG, M. 1993. "Studying the thinking society: social representations, rhetoric, and attitudes". Dans *Empirical approaches to social representations*, Breakwell, Glynis M. et Canter, David V. (eds.), 39-62. Oxford: Clarendon Press. Oxford.
- CARREIRO, C. M. 2011. *O processo de ressignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- CASTRO, C. R., MAIA, H. et ALVES-MAZZOTTI, A. J. 2014. "Representações sociais do trabalho docente : um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula". Dans *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 22 (12): 122-152, jul./dez.
- CASTRO, M. R. 2012. "Análise argumentativa das representações sociais do trabalho docente : uma reflexão sobre ferramentas de análise de dados". Dans *Trabalho docente: tensões e perspectivas*, 238-248. Maceió : EDUFAL.
- CASTRO, C. R. (polycopié). *A confrontação retórica como técnica de coleta de dados para análise da montagem da estratégia argumentativa – MEA - nas pesquisas de representações sociais de grupos homogêneos*.
- CASTRO, M. R. et BOLITE-FRANT, J. 2011. *Modelo da Estratégia Argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem*. Curitiba : UFPR.
- DUARTE, M. et MAZZOTTI, T. 2004. "Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social". Dans *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 2 (1): 81-108, jul./dez.
- DUCROT, O. 1991. *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- FANFANI, E. T. 2006. "El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social".

- Dans *Políticas educativas y trabajo docente*, Feldfeber, M. E. et Oliveira, D (eds.), 113-142. Buenos Aires : Noveduc.
- FANFANI, E. T. 2007. “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”. *Educação e Sociedade*, 28 (99): 335-353, maio/ago.
- GAUTHIER, C. et al. 1999. *Por uma teoria da Pedagogia : pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí : Unijuí.
- JODELET, D. 2002. “Representações sociais : um domínio em expansão”. Dans *As representações sociais*, Jodelet, D (ed.), 17-44. Rio de Janeiro : EDUERJ.
- JODELET, D. 2005. “Representações sociais : história e avanços teóricos. Vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil”. Dans *Representações sociais : uma teoria sem fronteiras*, Oliveira, D. C. de et Campos, P. H. F. (eds.), 11-21. Rio de Janeiro : Museu da República.
- MAZZOTTI, T. et ALVES-MAZZOTTI, A. J. 2012. “Análise retórica como instrumento para a pesquisa em Psicologia Social”. Dans *Trabalho docente : tensões e perspectivas*, Pizzi, L. C. V et al. (eds). Maceió : UFAL.
- MOSCOVICI, S. 2012. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis : Vozes.
- NÓVOA, A. (ed.). 1992. *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote.
- PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L. 1992. *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Université de Bruxelles.
- PEREZ, J. dos S. 2011. *Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- TARDIF, M. 2001. “Os professores enquanto sujeitos do conhecimento : subjetividade, prática e saberes no magistério”. Dans *Didática, currículo e saberes escolares*, Caudau, V. (eds.), 112-128. Rio de Janeiro : DP & A.
- TARDIF, M et LESSARD, M. C. 2008. *O trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis : Vozes.
- THERRIEN, J. et LOIOLA, F. A. 2001. “Experiência e competência no ensino : pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente”. *Educação e Sociedade*, 22 (74): 143-160.