

Groupes auliques et Groupe d'études : procédure du post-constructivisme d'enseignement et apprentissage

Aulic groups and Study group: teaching and learning post-constructivism procedure

Nair Tuboiti, Line Numa-Bocage et Lêda Freitas

Volume 9, numéro 3-4, 2020

Les ficelles de l'analyste

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1073580ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1073580ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tuboiti, N., Numa-Bocage, L. & Freitas, L. (2020). Groupes auliques et Groupe d'études : procédure du post-constructivisme d'enseignement et apprentissage. *Phronesis*, 9(3-4), 49-58. <https://doi.org/10.7202/1073580ar>

Résumé de l'article

La proposition didactique du post-constructiviste (Grossi, 2005), prend en compte la relation entre le sujet, la réalité, les autres et l'Autre intérieur et considère le potentiel d'apprentissage de tous les élèves. Elle a comme fondement théorique, entre autres, le principe que l'apprentissage est un phénomène social, et que l'organisation spatiale de la classe, en groupes auliques favorise le processus d'enseignement-apprentissage. Le post-constructivisme est une proposition didactique qui permet de répondre à la finalité d'enseigner à tous les élèves. Cet article sur le travail en groupe dans le post-constructivisme a pour objectif d'analyser le changement de posture des institutrices, et le développement professionnel qui s'en suit, et qui démontre une rupture avec la forme d'éducation traditionnelle. La ficelle de la chercheuse identifiée est le fait de reprendre dans une formation des enseignants, à travers les groupes auliques dans le cours de Geempa et le groupe d'études hebdomadaire, l'approche scientifique du post-constructivisme.

Groupes auliques et Groupe d'études : procédure du post-constructivisme d'enseignement et apprentissage

Nair TUBOITI*, Line NUMA-BOCAGE** et Lêda FREITAS*

*Université Catholique de Brasília, Brasília, Brésil
ncstuboiti@gmail.com
ledag@ucb.br

**Université de Cergy Pontoise, Cergy, France
line.numa.bocage@gmail.com

Résumé : La proposition didactique du post-constructiviste (Grossi, 2005), prend en compte la relation entre le sujet, la réalité, les autres et l'Autre intérieur et considère le potentiel d'apprentissage de tous les élèves. Elle a comme fondement théorique, entre autres, le principe que l'apprentissage est un phénomène social, et que l'organisation spatiale de la classe, en groupes auliques favorise le processus d'enseignement-apprentissage. Le post-constructivisme est une proposition didactique qui permet de répondre à la finalité d'enseigner à tous les élèves. Cet article sur le travail en groupe dans le post-constructivisme a pour objectif d'analyser le changement de posture des institutrices, et le développement professionnel qui s'en suit, et qui démontre une rupture avec la forme d'éducation traditionnelle. La ficelle de la chercheuse identifiée est le fait de reprendre dans une formation des enseignants, à travers les groupes auliques dans le cours de Geempa et le groupe d'études hebdomadaire, l'approche scientifique du post-constructivisme.

Mots-clés : Didactique professionnelle, Enseignement-apprentissage, Formation-en-action, Groupes auliques, Post-constructivisme

Aulic groups and Study group: teaching and learning post-constructivism procedure

Abstract: The didactic proposal of the post-constructivist (Grossi, 2005), takes into account the relationship between the subject, reality, others and the Other interior and considers the learning potential of all students. Its theoretical foundation is, among other things, the principle that learning is a social phenomenon, and that the spatial organization of the class, in groups of adults, promotes the teaching-learning process. Post-constructivism is a didactic proposition that allows us to respond to the purpose of teaching all students. This article on group work in post-constructivism aims to analyze the change in posture of teachers, and the professional development that follows, and which demonstrates a break with the traditional form of education. The trick of the identified researcher is then to take up in a teacher training, through the aulic groups in the Geempa class and the weekly study group, the scientific approach of post-constructivism.

Keywords: Action-training, Aulic groups, Post-constructivism, Professional didactics, Teaching-learning,

Introduction

Cet article porte sur la formation continue d'alphabétisatrices dans le contexte post-constructiviste (Grossi, 2005) dans un groupe d'étude hebdomadaire. Dans ce contexte, l'action didactico-pédagogique post-constructiviste, travaille à partir du principe selon lequel l'apprentissage est un phénomène social. L'apprendre est alors conçu comme s'effectuant dans la relation du sujet avec la réalité, avec les autres et avec l'Autre qui nous habite, ce qui permet d'apprendre avec qui sait autant, avec qui sait plus et avec qui sait moins que nous une certaine connaissance. En effet, la réalité de la formation continue au Brésil révèle quelques lacunes, ce qui influe sur la qualité de l'alphabétisation et démontre le besoin de penser plus précisément cette question. Un grand défi se présente face aux 55 % d'élèves qui ne sont pas alphabétisés et aux 54 % d'entre eux qui n'ont pas un niveau satisfaisant en mathématiques. Ce défi nécessite aussi de faire face aux 30 % à 40 % des professeurs de l'éducation de base qui ont une formation initiale inadéquate, il y a aussi nécessité à proposer des ingénieries de formation. Ainsi, il s'avère nécessaire de réfléchir profondément à comment enseigner et comment apprendre l'alphabétisation, ce qui implique la formation professionnelle et nous amène à penser la formation continue. La structure de cet article débute par la présentation du post-constructivisme qui passe par l'organisation d'une classe en groupes auliques et le groupe d'étude hebdomadaire. Ensuite, nous proposons une présentation de la méthodologie employée dans cet article pour analyser les activités enseignantes observées lors de différents recueils de données. Le dernier moment est consacré à la conclusion de cet article.

Une vision post-constructiviste de la relation d'apprentissage

Le Groupe d'Études sur l'Éducation, la Méthodologie de la Recherche et l'Action (GEEMPA)¹ est une organisation non gouvernementale affiliée à une communauté scientifique internationale, qui offre des conditions, pour réaliser, de façon cohérente et consistante, des adaptations théoriques articulées avec la pratique, marquées par des fondements ontologiques, épistémologiques et pédagogiques. Les fondements ontologiques se tournent vers l'idée qu'on apprend dans l'interaction entre l'apprenant, la réalité, les autres, en incluant la société avec sa culture, la science et l'art et constitue l'Autre qui nous habite. La figure n° 1 représente un schéma qui révèle l'aspect dynamique de ces nombreuses variables dans ce processus, comme la trame d'un réseau qui s'articule dans différentes directions et sens :

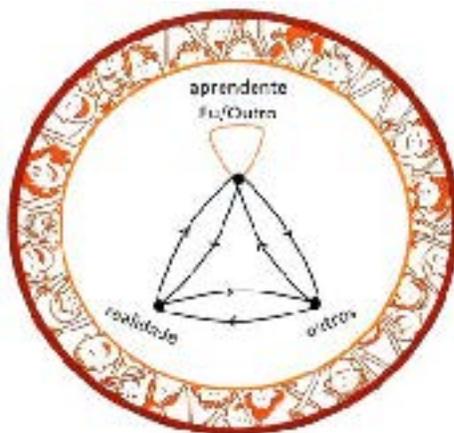


Figure 1 : Schéma représentatif du post-constructivisme (Source: GEEMPA, 2015)

1. <https://geempa.com.br>

Les flèches de la figure 1 traduisent une relation d'interaction, un mouvement de transformation réciproque. C'est une relation d'ordre partielle. C'est un mouvement de transformation intense dans un engrenage qui enveloppe tous les éléments, où un aspect influence sur l'autre de manière dialogique et dialectique et dont la finalité est le « comment enseigner ».

Les fondements épistémologiques pour promouvoir des changements significatifs dans les pratiques d'enseignement-apprentissage s'appuient sur la pensée de chercheurs et théoriciens de la psychologie ou de la didactique dont les piliers sont la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1990), la fonction de l'ignorance (Pain, 1999), le sujet épistémique (Piaget, 1973), l'approche historico-culturelle (Vygotski, 2000) et le sujet génétiquement social (Wallon, 1995). Le post-constructivisme s'appuie également sur d'autres éléments issus de la psychanalyse, des mathématiques, de la sociologie, de l'anthropologie, de la philosophie, de la médecine, aires de connaissance afin d'articuler le social, l'historique, le culturel et l'humain. Cette articulation d'idées est nécessaire. En effet, l'apprenant doit être considéré dans l'intégralité de sa complexité, étant donné que nous ne sommes pas fragmentés, c'est-à-dire que nous sommes au-delà du cognitif, également des sujets historiques, sociaux, culturels, affectifs agissant dans une structure en mouvement.

La profondeur des changements, de la situation d'enseignement-apprentissage, se produit en alliant les paradigmes épistémologiques et ontologiques qui provoquent des transformations dans les fondements pédagogiques. La logique du processus d'apprentissage est ainsi issue des principes directeurs de la pratique (Grossi, 2010). Toutes les actions didactiques et pédagogiques se basent sur la connaissance de l'élève et sur ce qui sera enseigné. Par conséquent, les actions didactiques ne se limitent pas aux connaissances scientifiques relatives au contenu d'enseignement, mais sont travaillées à partir des hypothèses des élèves. Un autre point très important dans la pratique des groupes auliques est de considérer l'apprentissage comme une conceptualisation en action, c'est-à-dire un processus d'identification « d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action » (Vergnaud, 2011, p. 275).

La formation est donc un élément central dans le processus de professionnalisation de l'enseignant. Il est alors nécessaire d'instrumentaliser l'exercice individuel du faire pédagogique de manière réflexive afin de mobiliser les savoirs des enseignants en vue de construire une éducation de qualité. Les groupes auliques proposent alors de combiner deux niveaux d'expertises pour changer les pratiques d'enseignement-apprentissage : un niveau relatif à l'échange entre pairs enseignants afin de pouvoir travailler en tenant compte des hypothèses des élèves et un niveau dédié à l'observation des enseignements réalisés entre élèves. Puisque nous apprenons avec les autres, les groupes auliques proposent une procédure concrétisant le principe de l'apprentissage social tenant compte à la fois de la proposition didactico-pédagogique post-constructiviste et du quotidien de la salle de classe (Tuboiti, 2012).

Le fonctionnement en Groupe aulique

Les groupes auliques sont des formations en groupes pour que les élèves apprennent. La formation des groupes se réalise par une élection démocratique des élèves qui définissent des leaders pour bien articuler les activités dans chaque groupe. Les élèves votent alors pour élire trois collègues, en sachant que toute la procédure se réalise grâce au choix basé sur le désir d'apprendre, en considérant avec qui je veux apprendre, avec qui je veux échanger et à qui je veux enseigner. En définissant les leaders grâce au vote, chacun à son tour va inviter un autre condisciple ; le nombre d'élèves dans la classe déterminera le nombre de groupes qui sera constitué. Ces groupes doivent être, de préférence, constitués de quatre membres. Le plus important, dans le post-constructivisme, est d'être sûr de la qualité du groupe en fonction des apprentissages. Le leader convainc un premier élève de le rejoindre puis le duo en recrute un troisième. Les trois condisciples font alors une présentation de « marketing » en ayant pour but de conquérir les autres collègues afin de former des groupes de quatre. Suit le moment du choix du lieu dans la salle de classe qui sera le coin du groupe, le choix du nom du groupe, de la réalisation du goûter pédagogique pour renforcer le lien social de l'apprentissage. Ce lien se retrouve dans la situation didactique qui intègre le groupe en réunissant les différents savoirs autour d'une situation courante. Tous les deux mois², cette configuration de groupe sera modifiée grâce à une nouvelle élection qui occasionnera de nouvelles coordinations et de nouvelles interactions d'apprentissage.

2. Le fonctionnement scolaire est pensé en bimestre et non en trimestre comme cela peut être le cas en France ou dans d'autres pays.

Cette diversité de situations contribue à complexifier les contextes d'apprentissage et ce faisant à une meilleure conceptualisation des savoirs. Cette stratégie de constitution des groupes est également utilisée au niveau des enseignants comme un élément de leur formation professionnelle. C'est une façon d'enseigner à travailler en groupe pour que le professeur vive l'expérience comme ses élèves et apprenne également les principes post-constructivistes. Comme l'apprentissage se produit en interaction avec les autres, les professeurs s'organisent pour se réunir en groupe de pairs une fois par semaine afin d'analyser leurs pratiques à partir du quotidien de la salle de classe.

Le groupe d'études hebdomadaire

La formation continue est permanente, elle se passe dans le groupe d'études hebdomadaire, la salle de classe est l'univers qui oriente les études et rapporte de nouvelles situations didactiques qui peuvent influencer sur la qualité des apprentissages. En tant qu'élément continu de professionnalisation, cette organisation facilite les échanges afin d'amener les pairs enseignants à mobiliser de nouveaux schèmes face aux problèmes. Il s'agit généralement d'un petit groupe d'alphabétisatrices en exercice, de quatre à cinq enseignants, coordonné par l'une d'entre elles afin de gérer le groupe. Elles se réunissent une fois par semaine pour discuter, étudier et échanger les expériences sur la pratique de la salle de classe de chacune en étant toujours centrées sur leurs propres apprentissages ainsi que sur ceux de leurs élèves. Les réunions du groupe d'études sont divisées en plusieurs moments : la lecture individuelle d'un texte écrit précédemment (une manière de socialiser une réflexion sur ce qui a été bon et/ou mauvais pendant la semaine de classe), l'analyse dialogique entre le processus d'apprentissage des élèves (l'organisation des groupes auliques, leur fréquence et planification) ; l'étude de références bibliographiques post-constructivistes ainsi qu'un moment de questions ouvertes nécessaires à évoquer dans le groupe afin de repenser, de manière articulée, les actions efficaces en faveur de la démocratisation de l'apprentissage.

Le groupe d'études hebdomadaire permet également de redimensionner la pratique didactique et pédagogique. Il est basé sur des éléments théoriques en lien avec les éléments de la pratique comme le processus d'apprentissage des élèves et les questions par rapport aux groupes auliques. Le rôle de l'alphabétisatrice se percevant comme responsable du groupe est de favoriser le dialogue, elle doit mobiliser une éthique relative aux contraintes dans une perspective de qualité de l'éducation. Le bon fonctionnement de ce type de groupe repose sur des indicateurs comme la fréquence des alphabétisatrices des rencontres, la participation des collègues et la progression dans la salle de classe. C'est ainsi que se concrétise un aspect important du comment apprend-on : celui d'apprendre avec les pairs.

Formation, un processus de professionnalisation

Dans le domaine de la formation, dans les années 1990 en France, naît le champ de la didactique professionnelle qui se situe à la confluence entre champ de pratiques, éducation des adultes et trois courants théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique, basée sur la théorie des champs conceptuels. Cette ligne de pensée se fonde sur l'analyse de l'apprentissage articulé à l'analyse des activités ; sur l'analyse du développement des compétences sur le lieu de travail ; et part de l'idée que, pour comprendre l'articulation entre activité et apprentissage dans le contexte de travail, il est important d'utiliser les concepts de schème et d'invariants opératoires, et ceci pour saisir comment se développe l'action (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Pensez la professionnalisation de l'alphabétisatrice dans cet univers, en termes généraux, est quelque chose qui se produit, en articulation avec les travaux de Vergnaud (1990) et de Numa-Bocage (2007) à partir de leurs contributions de la théorie des champs conceptuels, de l'enseignement professionnel et de la médiation didactique, en soulignant les aspects essentiels afin de comprendre un élément de la transposition didactique, c'est-à-dire comment transformer une connaissance de référence en une connaissance à enseigner.

En parallèle, la vision post-constructiviste apporte la preuve de l'importance d'apprendre différents savoirs dans la formation, dans les sessions de tutorat, avec les pairs du groupe d'étude, avec soi-même lors des études individuelles, et à partir du quotidien de la salle de classe, grâce à un corpus théorique fondé sur le quotidien de l'action didactique et pédagogique.

Par ailleurs, ceci implique l'expérience dans le domaine des relations et de la communication dans une analyse efficace des situations vécues en salle de classe avec les groupes auliques et le processus de conceptualisation professionnelle au travail en classe, dans le cours de GEEMPA et dans le groupe d'étude hebdomadaire comme une formation-en-action.

Ainsi, on constate la construction d'une compétence professionnelle qui repose sur des habiletés, des attitudes et des connaissances, pour penser les situations du contexte d'action didactique et pédagogique, de façon créative et éthique, basé sur de solides connaissances construites avec le maître, les pairs et les étudiants.

Méthodologie : le chemin se fait en marchant

Le travail empirique présenté, dans notre recherche, repose sur l'analyse du travail de groupe considéré en tant que procédure de formation-en-action centrée sur la professionnalisation. Cette recherche qualitative mobilise une double approche méthodologique. D'une part, une approche interprétative permet de mettre à jour la signification de l'autre (Geertz, 1978) et d'autre part, une analyse de l'activité dans l'enseignement professionnel (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) est conduite afin de mener un dialogue entre les données collectées et le cadre théorique du post-constructivisme évoqué précédemment.

Participants

En vue d'étudier les phénomènes sociaux et humains dans leur dynamisme et leur complexité, à partir d'un regard et d'une écoute qui établissent un lien entre chercheurs et professionnelles, nous travaillons avec quatre alphabétisatrices d'écoles publiques du Secrétariat de l'éducation de l'État du district fédéral (SEEDF), qui ont plus de trois années d'expérience dans le contexte post-constructiviste. Toutes ont déjà alphabétisé 100 % de leurs élèves, au moins une fois dans leur parcours. Elles mobilisent des propositions didactiques reposant sur le modèle du GEMMPA. Elles sont membres du même groupe d'études hebdomadaire.

Procédures

Nous avons conduit notre recueil de données à partir de l'observation participante et d'entretiens semi-structurés dans une perspective biographique. Cette action a permis une réelle compréhension du travail didactico-pédagogique, de l'histoire de vie, des discussions, des études et /ou de la planification dans le groupe d'étude hebdomadaire. Les données ont été enregistrées dans un journal de bord et ont également été filmées. L'écriture a été un moment complexe et ritualisé, étant donné que c'est un passage qui transforme la mémoire en écriture. L'enregistrement vidéo a enrichi l'étape d'écriture, en fournissant des détails qui peuvent avoir été négligés. Il a ainsi contribué à révéler les dires grâce aux différentes transformations, puisque c'est en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est (Vygotski, 2000).

Le processus d'analyse a été parallèle à la collecte de données, afin de garantir la qualité des données en prenant en compte au fur et à mesure l'organisation et la réflexion des participantes qui cherchent à donner du sens et à restructurer les actions menées et les données collectées. L'analyse des pratiques professionnelles est un moyen de construire de nouvelles connaissances, qui peuvent contribuer à la construction d'éléments structurants de la formation. Une analyse qui lie l'activité et l'apprentissage met l'accent sur l'activité constructive qui accompagne l'activité productive. Pour ce faire, l'analyse est menée de manière anthropologique dans le lieu de travail, en suivant la logique de l'apprentissage de l'activité en situation (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Numa-Bocage, 2007). Il est à noter que les participantes ont signé le formulaire de consentement libre et éclairé (TCLE), en garantissant que leur identité ne serait pas révélée, de sorte que les noms utilisés sont fictifs, et les écoles non identifiées. Les données présentées sont extraites d'une recherche approuvée par le Comité d'Éthique et de Recherche de l'Université Catholique de Brasília, selon l'Avis Consubstantiel n° 1.420.426.

Résultats : comment apprendre à être alphabétisatrice

Une plongée dans les concepts basiques du post-constructivisme

Le processus de formation post-constructiviste est intense et révèle les exigences d'une profession basée sur un engagement socioculturel avec l'humanité, en étant responsable de la démocratisation de l'apprentissage et par conséquent, de l'insertion dans la culture lettrée.

Nous concentrons alors notre attention sur la question sociale d'apprentissage à partir de l'expérience de l'enseignant à participer à l'élection pour organiser les salles de classe en groupes auliques, Helena a déclaré dans le groupe d'étude hebdomadaire que :

Ce moment m'a interpellée profondément dans le cours, j'ai pu expérimenter ce que mes étudiants pourraient éprouver. J'ai eu l'expérience réelle et concrète du déplacement, voyant mon processus d'apprentissage concernant la psychogenèse dans l'échelle, pendant la formation des groupes, pendant les nombreuses situations d'apprentissage qui m'ont permis de penser et de vivre comme nous apprenons, en même temps. J'ai eu de nombreux sentiments qui m'ont convaincue de l'importance de travailler de cette façon avec mes élèves. (Helena)

Cette formation diffère de celle présentant un format plus traditionnel. Nous percevons l'articulation entre les études théoriques et pratiques dans une réflexion continue, proche du contexte de l'étudiant et de l'enseignant, dans un mouvement didactique qui concentre les questions logiques et subjectives. Comme Isabel l'indique, le mentionne, le dit :

toute la question théorique, très nécessaire, se marie avec la question pratique. [...] Là-bas (au Geempa) j'ai pu percevoir et comprendre cela [...]. La session de tutorat est sans aucun doute quelque chose de très important, car nous sommes en mesure de faire ce lien entre notre action, notre pratique pédagogique et les nouveaux éléments qui surgissent au sein de cette formation. (Isabel)

Cette plongée dans les concepts post-constructivistes, autant au niveau de la formation que dans les sessions de tutorat, est une occasion unique et singulière d'un apprentissage continu de la compétence professionnelle en matière d'alphabétisation. En effet, une pratique compétente se base sur une construction de la connaissance, ce qui se produit lors de la résolution de problèmes en situation de travail ou en situation de classe (Vergnaud, 1990). Ce processus, dans la formation professionnelle, est médiatisé par les enseignants qui sont un support avec qui s'établit la confiance. Celle-ci est nécessaire pour la continuité de l'appropriation de nouvelles connaissances, au moyen de groupes d'études hebdomadaires, et leur utilisation conséquente dans le quotidien de l'action didactico-pédagogique.

Une interlocution entre pairs dans la perspective de la praxis

L'apprentissage est un phénomène social qui se produit dans l'interlocution socioculturelle à partir des différents savoirs. Le groupe d'étude hebdomadaire constitue un élément de la stratégie post-constructiviste qui permet une continuité de la formation professionnelle. Le discours de l'alphabétisatrice Marta, lors de la discussion dans le groupe d'étude, souligne la contribution de cette organisation à la gestion des conflits, dans le processus d'enseignement-apprentissage :

Cette question d'échange... Je pense que comprendre cet échange, c'est qu'on apprend avec l'autre. À ce stade, je me perçois en train d'apprendre beaucoup avec mes collègues, nous n'apprenons pas seulement à l'université, et non plus uniquement avec les spécialistes, le fait d'être avec mes collègues m'a beaucoup aidé à surmonter de nombreux problèmes personnels et professionnels. (Marta)

Nous avons constaté que les groupes auliques ainsi que les groupes d'étude sont une opportunité pour parler et s'écouter, discuter, et construire une identité à partir d'une autonomie et de l'émancipation professionnelle, comme dans les groupes auliques. De même, Isabel souligne le potentiel de cette expérience du groupe d'études avec ses pairs, quand elle affirme : « Je trouve la formation très complète, mais cela aurait pu tomber dans les oubliettes s'il n'existait pas le groupe d'études hebdomadaire ». Le groupe d'études des enseignantes a vibré avec le succès scolaire des élèves, et vibré à chaque apprentissage des élèves mais aussi d'elles-mêmes, il y avait de la complicité entre elles. Le succès de chacun a été un succès de tout le groupe. La logique de la formation post-constructiviste n'est pas fragmentée, mais au contraire apporte un sens et des significations qui sont directement liées au contexte de la classe et les fondements théoriques qui répondent à la pratique pédagogique dans une articulation entre pensée et action qui sont mises à jour dans le groupe d'études hebdomadaire. Comme l'analyse Isabel dans l'extrait suivant :

C'est dans le groupe d'études hebdomadaire que vous vous fortifiez vraiment, que vous percevez vos contradictions, vous parlez de votre angoisse, vous pensez à d'autres moyens. On a la possibilité d'écouter les expériences des autres, de lire le texte qui parle de leurs expériences. On se sent émotionnellement plus sûre, on acquiert de la force pour continuer avec cette proposition, tout est articulé avec la salle de classe et destiné à l'apprentissage de tous. (Isabel)

La compétence professionnelle est un apprentissage traversé par la capacité à gérer de façon efficace les questions objectives et subjectives, face aux situations du quotidien de la classe, par des attitudes éthiques qui influent sur la pratique pédagogique et par la connaissance qui contribue à la compréhension du contexte éducatif et à l'appui de cette compétence, dans un exercice de pensée qui inspire un travail didactique et pédagogique plus humanisé. Le processus d'enseignement-apprentissage requiert un engagement éthique et responsable considérant toutes les dimensions qui l'impliquent.

Dans cet espace d'études, il est également possible de percevoir l'apprendre avec l'autre, avec ses pairs dans une relation dialectique, c'est-à-dire un espace pour les débats chaleureux qui provoquent la rupture, dans la même logique construite en classe avec l'organisation des groupes auliques. Quand on apprend à travailler et / ou à étudier en groupe, on apprend à enseigner le travail en groupe, à offrir un espace d'apprentissage aux élèves avec leurs pairs. Cela implique également d'apprendre avec soi-même, comme nous le verrons par la suite. En favorisant l'analyse des processus d'apprentissage de l'élève et par conséquent ceux de l'institutrice, à travers le dialogue et la relation dialectique, le groupe d'études est l'occasion d'apprendre à adopter un regard et une écoute sensible et profonde, à partir d'une conception théorique concernant le processus d'enseignement-apprentissage et qui permet le passage de la phase d'hétéronomie à la phase d'autonomie (Numa-Bocage, 2009).

Une interaction avec l'Autre qui nous habite

Nous sommes des êtres sociaux depuis notre origine, tout au long de la vie et à travers nos expériences, nous construisons notre individualité. Cette construction se produit parce que nous maintenons un dialogue intérieur avec comme thème central, la connaissance et dont l'opération est sémantique (Vygotski, 2000 ; Wallon, 1995). Ainsi, nous fonctionnons en dialogue avec l'Autre qui nous habite, constitué à partir de l'interaction avec les autres, action de caractère révélateur et qui permet une recréation permanente de l'identité. En apprenant dans l'interlocution avec l'Autre intérieur, nous avons l'opportunité, dans notre individualité, de construire des moments de réflexion et d'analyse, afin de réaliser des actions efficaces sur le plan personnel et professionnel comme l'observation de l'organisation des moments de lecture et d'écriture découlant de la provocation cognitive réalisée pendant la formation, des sessions de tutorat, du groupe d'études hebdomadaire, du quotidien de la salle de classe, entre autres, le révèlent. L'acte de lire et d'écrire est un acte de pensée et de re-signification de la pratique, comme l'exprime Marta lorsqu'elle affirme :

Cette étude préalable, ce moment individuel, pendant lequel je fais des lectures, parce que l'espace du groupe d'études n'est pas suffisant, c'est très important. L'étude individuelle constitue un moment de recherche individuelle, de recherches personnelles, qui n'appartient pas à d'autres, parce que ce sont des manques que je perçois et des questions qui me demandent une initiative d'études, donc je fais mes lectures individuelles. (Marta)

Le sens du dialogue avec l'Autre qui nous habite permet d'aborder les concepts qui ne sont pas travaillés habituellement et qui sont pourtant extrêmement nécessaires pour réfléchir aux questions subjectives, comme nous l'affirme Vygotski (2000), pour penser l'apprentissage qui se produit également dans l'interlocution intrapersonnelle. Helena la résume ainsi :

Dans la formation, nous avons eu des contacts avec des spécialistes. Je me souviens du discours d'un psychanalyste, quand il a dit qu' « il est un autre qui vit en nous », et pour moi, ceci a été très fort, car il y a un très grand combat interne en nous. Mais je ne m'étais jamais rendu compte de l'analyser comme ça, comme un autre qui vit en moi, ce cours a été fantastique pour moi... Cette découverte vous donne des possibilités de faire des choses que vous ne pourriez pas faire. Tellement intéressant ! Il génère l'esprit d'audace entre autres. (Helena)

Et c'est dans ce dialogue intrapsychologique que nous nous constituons. Dès la naissance, nous construisons notre identité en relation avec les autres, de même, le processus de professionnalisation, en tant que construction de l'identité professionnelle se produit également dans la relation interpsychologique. À cet égard, il y a des éléments qui nous permettent de voir, entendre, lire, écrire, parler dialectiquement avec les autres, et favorisent une reformulation personnelle de notre action didactique et pédagogique, dans un rapport éthique nécessaire en vue de démocratiser l'apprentissage.

Mobiliser d'autres contextes dans le processus d'enseignement-apprentissage

Nous apprenons avec les différents savoirs, au-delà de l'apprentissage qui se produit en rapport avec la connaissance supposée, nous apprenons avec nos pairs et aussi avec ceux qui enseignent, ou apprenons tous les jours dans la salle de classe. La répercussion de l'apprentissage des alphabétisatrices dans le quotidien de la salle de classe est importante comme le souligne Marta :

Lorsque vous êtes en classe, avec l'élève, que vous êtes confrontée à votre coresponsabilité, c'est un espace d'apprentissage parce que vous apprenez de l'élève. Donc, je vais apprendre avec des experts, apprendre avec mes pairs et apprendre avec mes élèves. À partir du moment que les élèves vous mettent au défi à travers des questions explicites ou implicites qui vous font penser, tout cela vous fait chercher les fondamentaux, vous fait étudier afin de comprendre comment provoquer l'apprentissage chez l'élève, donc nous apprenons plus. (Marta)

Au-delà de la salle de classe, la formation de l'institutrice post-constructiviste a des répercussions dans la vie quotidienne de l'école. Que se passe-t-il au milieu des contradictions, des conflits, du besoin de confrontations pour apprendre des étudiants ? Une promenade différente de l'école, parce qu'elle se concentre principalement sur la démocratisation de l'apprentissage, est une répercussion que l'on peut ajouter ou désagréger. En termes généraux, Helena décrit :

Les gens ont un grand respect pour moi, peut-être même pour le travail que je fais. Donc le travail que je fais dans la salle et la responsabilité que j'ai m'assurent cette position, je parle et je suis écoutée, parce qu'ils savent que quand je dis quelque chose lié au travail, je parle avec l'autorité, la légitimité, dans le sens où je parle de ce que je fais, je ne parle pas de ce que je ne sais pas. Donc, je ne me lève pas pour parler de ce que je ne sais pas, si je n'ai pas d'argument je ne dis pas... Il y a beaucoup de controverses, quand je parle dans la salle des professeurs ou à l'école ou avec les parents, ils m'écoutent, j'ai le respect du groupe. (Helena)

Certains entretiens révèlent un autre aspect de la formation lié au changement de place des alphabétisatrices. Grâce au programme d'alphabétisation 100 %, elles ont eu l'occasion, en plus des moments mentionnés, de participer comme assistantes dans les formations et sessions de tutorat. Elles contribuent comme formatrices à la formation d'autres enseignantes. Ce nouveau lieu a généré l'autonomie et l'émancipation, chargées de sens et de signification pour chaque institutrice dans son processus de professionnalisation comme l'indiquent les extraits suivants :

Dans ce défi, j'ai pu enseigner 100 % des élèves de trois classes alliées à cette nouvelle proposition didactique, cela vous provoque un sentiment de confiance en soi, de capacité, que vous avez appris à enseigner. (Marta)

Travailler dans les formations et la session de tutorat... J'ai eu l'opportunité d'apprendre et d'enseigner dans la relation avec les experts, avec les pairs et avec moi-même (Irina).

Nous sommes des êtres génétiquement sociaux (Wallon, 1995) depuis notre origine nous sommes marqués par la capacité d'apprendre avec l'autre. Lorsque nous sommes immergés dans de nombreuses situations, nous sommes confrontés à d'autres connaissances, qui occasionnent les conflits nécessaires pour l'apprendre. C'est le contexte où les schèmes sont utilisés ainsi que la capacité de sélectionner des objets efficaces pour l'action qui caractérisent le processus de conceptualisation.

Conclusion

Cet article a analysé le groupe de travail en tant que procédure de formation en action en mettant l'accent sur le professionnalisme, à travers le groupe comme une procédure qui favorise l'apprentissage. Les discours et les actes des institutrices invitent à considérer que la connaissance se construit à la fois au cours et dans la session de tutorat dans l'espace du groupe d'étude hebdomadaire entre les pairs, ou au milieu d'une relation dialogique et dialectique. Compte tenu de la complexité de l'alphabétisation qui révèle aussi des niveaux inquiétants d'analphabétisme au Brésil, cette étude, montre que la réalisation de l'idée que l'apprentissage se produit en interaction avec les autres et avec l'Autre qui nous habite, au milieu des instances objectives et subjectives.

Cette logique de l'apprendre engendre trois impacts sur la construction identitaire, le développement personnel et professionnel et la réélaboration d'une pratique professionnelle. Il est important de comprendre que le développement professionnel est une continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Les situations vécues par rapport au maître, le soutien nécessaire dans le processus d'enseignement-apprentissage, qui est mis en œuvre dans le cadre d'une communauté scientifique, comme dans ce cas, le Geempa, les pensées des référendums et des actions, proposent un dialogue entre la théorie et la pratique qui est nourri et formalisé en vue d'une qualité d'enseignement. Cette relation étendue au groupe qui se réunit chaque semaine offre des possibilités de discussions guidées à partir de l'expérience en classe. Quand on échange avec les autres, il y a une nouvelle signification qui permet une discussion intérieure conduisant à une nouvelle conceptualisation. Suivant cette logique du post-constructivisme, la construction du dialogue intérieur est un aspect important pour les nouvelles élaborations du sujet pour apprendre et enseigner dans la perspective d'une prise de conscience et la responsabilité sociale et humaine.

Les parrainages individualisés sont le moment privilégié pour favoriser ce dialogue intérieur ; les différentes rencontres du maître avec ses pairs, avec l'étudiant dans des contextes différents de l'alphabetisation, donnent un sens et de l'importance à la construction de l'identité professionnelle. La formation-en-action, en permettant les changements et l'insertion dans l'univers lettré, installe l'étudiant par rapport aux autres et en lui-même, en tant que professionnel compétent. Ce mouvement participe de la transformation de la société grâce à l'élaboration et l'action critique et consciente du sujet-acteur dont la connaissance se construit au travers d'une réalisation humaine.

Les extraits d'entretiens biographiques présentés dans cette étude montrent que, dans la profession d'alphabetisation, l'apprentissage exige un engagement, une responsabilité et une éthique tout au long du travail des individus. La mise en œuvre d'actions dédiées, au milieu des défis de l'enseignement, contribue à les former aux compétences professionnelles. Un processus de conceptualisation et/ou de professionnalisation discontinu par la complexité et permanent par son caractère de continuité est engendré. Un processus de reconnaissance intellectuelle en tant que sujet et émancipé, apparaît également à partir d'éléments personnels qui contribuent à briser les paradigmes et à se diriger vers des cadres de changement, en vue d'établir une nouvelle place avec des connaissances qui mettent l'accent sur l'apprentissage et cela pour tous les étudiants. Les alphabetisatrices ont exprimé dans leur discours des actions, des attitudes conscientes du rôle de l'alphabetisation ; elles révèlent une compétence logique et subjective aux situations mettant en jeu des processus d'enseignement-apprentissage qui se répercutent dans la pratique pédagogique.

Les réponses et la qualité de cette étude sont basées sur la performance des enseignants en formation-en-action, ainsi que dans le groupe d'étude hebdomadaire, le moteur de cette étude en lien avec la communauté scientifique - Geempa. La salle de classe quotidienne est considérée comme un champ d'actions et d'études. La ficelle de la chercheuse identifiée dans ce projet est la reprise de cette procédure de la proposition didactico-pédagogique post-constructiviste, dans la classe, avec le groupe aulique et dans le groupe d'étude hebdomadaire, à partir de la perspective d'apprentissage par les pairs. Cette proposition méthodologique s'appuie sur l'idée d'apprendre par et dans l'action, ficelle chère à la didactique professionnelle. Le moment en groupe permet aussi le développement de la créativité quand il s'agit de résoudre les situations problèmes de classe, ceci réorganise l'action professionnelle, mouvement qui constitue le processus de conceptualisation-en-acte.

Pour éviter les malentendus de généralisations, une analyse plus large et plus approfondie est nécessaire pour étudier comment ces compétences sont mises en évidence dans leurs actions dans le processus de conceptualisation et de professionnalisation. Cette analyse pourrait être étendue à plus d'enseignants travaillant avec le post-constructivisme au Brésil et en Colombie. Une telle étude permettrait de proposer le dispositif et de qualifier, mais aussi d'analyser pour comprendre le processus de conceptualisation et/ou de professionnalisation et d'identifier les limites possibles.

Bibliographie :

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Grossi, E. P. (2005). Uma arqueologia dos saberes do GEEMPA. *Revista do GEEMPA : Todos podem aprender: qual é a chave?* 10, 11-40.

- Grossi, E. P. (2010). *Didáticas da Alfabetização : níveis pré-silábicos, nível silábico, nível alfabético*. (9^e édition). Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Numa-Bocage, L. (2007) La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, Vol. 1, n° 23, 55-70.
- Numa-Bocage, L. (2009). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, Vol. 2, n° 28, 37-52.
- Pain, S. (1999). *A função da ignorância*. (M. E. V. Flores, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-148.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudos de psicologia*. (6^e édition). Rio de Janeiro : Editora Forense Universitária.
- Tuboiti, N. C. S. (2012). *Grupos áulicos: da organização do cotidiano da sala de aula ao direito à aprendizagem*. Mémoire de Master, Post-graduation en Psychologie, Universidade Católica de Brasília.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 10, n° 2-3, 133-170.
- Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad P. Bezerra. São Paulo : Martins Fontes.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Trad C. Carvalho. Lisbonne : Edições 70.

