

3ème BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Débats sur les recherches et les innovations

Paris, 18 - 21 avril 1996

3ème Colloque: La réforme de la formation des maîtres et la professionnalisation de l'enseignement: enjeux, bilans et comparaisons internationales

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET SAVOIR ENSEIGNANT: LA FORMATION DES ENSEIGNANTS MISE EN QUESTION¹

Jacques Therrien, UFC/CNPq²

L'observation systématique des pratiques éducatives sous l'angle des savoir faire des enseignants, de leur action en contexte, en un mot, de leur expérience professionnelle conduit à nous interroger sur leur formation. La question peut être formulée comme suit: comment les enseignants «produisent-ils leur profession»? Pour rendre compte des éléments mis en jeu dans cet énoncé, l'explication devra dévoiler les fondements des interventions éducatives de ces acteurs sociaux, les bases de leurs décisions pédagogiques, enfin, les savoirs qui soutiennent leur action en situation, lesquels peuvent être perçus comme résultants de leur trajectoire de vie.

Mais si l'observateur de ces pratiques est en même temps chercheur et enseignant, la même interrogation peut être formulée à son sujet: quelle place occupe son savoir d'expérience professionnelle au cours de la construction de ses approches de recherche? D'où procède sa formation d'enseignant et de chercheur et les savoirs à la base de sa compréhension du réel? La production des savoirs d'expérience professionnelle d'un sujet tant au cours de ses activités enseignantes, qu'au cours de ses pratiques de recherche, suit les mêmes trajectoires en ce qui a trait à ses fondements épistémiques. La même identité professionnelle se fait présente dans sa réflexion sur l'action. Il convient donc de chercher à comprendre également la place de l'expérience professionnelle de ceux qui étudient la profession enseignante, produisant des savoirs relatifs aux acteurs sociaux des pratiques éducatives et aux fondements de leurs actions. Ne seraient-ils pas «doublement» professionnels et praticiens réflexifs?

Cette deuxième question, bien qu'elle ne constitue pas l'objet propre de la présente étude, doit être prise en considération étant donné qu'elle conditionne la compréhension du contexte et des présupposés des réflexions qui suivent. Cet exposé reflète l'évolution de la trajectoire professionnelle d'un groupe de chercheurs engagés à la formation des enseignants et particulièrement attentifs aux savoirs à la base de leurs pratiques.

¹ Publié: In. Tardif, M., Lessard, C. e Gauthier, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux - perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France. 290p. 1998. pp.231-260.

²Sont co-auteurs de cet exposé et membres de l'équipe de recherche: Maria Nobre Damasceno, Maria Estrela Araujo Fernandes, Luis Távora Furtado Ribeiro et Eliane Dayse Pontes Furtado, Faculté de l'Éducation, Université Fédérale du Ceará, Fortaleza, Brésil.

Les réflexions à suivre sont le produit d'une équipe de recherche formée par des enseignants universitaires brésiliens qui prennent pour principe que "l'éducation constitue une pratique sociale et historique reliée directement à la vie objective et subjective des sujets atteints par cette pratique" (Therrien & Damasceno, 1993,7)³. Ainsi se caractérise une conception de l'éducation comme praxis transformatrice et critique. Cette posture donne le sens à nos recherches qui visent à comprendre les processus de production et d'appropriation du savoir comme résultant des interactions de sujets collectifs qui, engagés dans le mouvement de transformation de la société, construisent de cette façon leur propre identité sociale.

L'effort en vue de réaliser une articulation effective entre la pratique pédagogique développée à l'école et le savoir social de sujets collectifs qui ont une identité, nous a conduit à privilégier, au niveau de la recherche, les contextes des mouvements sociaux parce qu'ils représentent des locus de résistance, de lutte, et d'organisation propices à engendrer un savoir qui se différencie et qui s'oriente vers la transformation sociale. Du même coup, notre attention se tourne vers les écoles des exclus sociaux considérant qu'elles représentent un espace non seulement de reproduction, mais également de construction d'un savoir social et d'une culture de résistance qui s'opposent aux modèles du savoir dominant.

Dévoiler de cette façon l'option politique et théorique-méthodologique qui informe notre réflexion dans l'action n'affecte pas, à notre point de vue, la validité du savoir que nous prétendons identifier. Il s'agit d'une pratique d'enseignement et de recherche se situant en contexte caractérisé qui a comme mise en scène les contrastes aigus et les contradictions qui marquent le territoire brésilien. À considérer l'aspect social, politique et économique on y retrouve un indéniable conflit de classes sociales. Quant aux dimensions géographiques, bien que parsemées par les conquêtes de la société industrielle et moderne, de fortes différences caractérisent les espaces tels que les centres urbains, les milieux de périphérie urbaine et les contextes ruraux, particulièrement dans la région située au nord-est du pays où se situent les sujets de notre praxis.

D'où viennent nos doutes, nos interrogations et nos préoccupations en ce qui a trait à ce qui vient d'être formulé? Trois importantes sources peuvent être identifiées. Tout d'abord la place des savoirs dans le contexte global de la société qui dépose certaines attentes dans l'école et dans les institutions d'enseignement. Ensuite, les nombreuses recherches sur les pratiques éducatives dans les milieux universitaires et les institutions publiques où prennent origine les projets de formation des enseignants. Et finalement, l'attention portée sur l'identité de ces acteurs sociaux comme l'indiquent les recherches plus récentes portant sur le sens de leur expérience professionnelle et sur les savoirs qui lui donnent consistance, point qui sera l'objet central de notre étude.

La première source de nos interrogations nous suggère de ne pas minimiser le sens et les conséquences de l'impact des processus de globalisation de l'économie ainsi que leur répercussions politiques et socio-culturelles sur l'école et la formation des enseignants. Les confrontations hégémoniques actuelles entre les nations renferment dans leur sein la question du savoir, de la

³ Therrien, J. & Damasceno, M:N: Educação e escola no campo. Campinas, Papirus Editora, 1993.

science et de la technologie comme richesse et capital essentiel pour soutenir les besoins de la compétition. Il ne s'agit pas simplement de la production de ces savoirs, mais surtout des modes et des conditions d'accès à ceux-ci. L'éducation, l'école et ses acteurs sociaux surgissent comme conditionnements indispensables. En fin d'analyse, partout on pointe les enseignants et leur formation comme éléments de base nécessaire à toute intervention, et même trop souvent comme coupables des échecs constatés. À l'extrême, certains se demandent s'il est possible de les substituer par d'autres mécanismes plus efficaces en vue d'obtenir des résultats de meilleure qualité. Quel que soit le point de départ des diverses positions, la réforme de la profession et la réforme des programmes de formation entrent en scène, ce qui conduit indiscutablement à la question des savoirs à la base de la pratique enseignante.

Du côté de l'université et des institutions de formation des enseignants, locus propice à la formulation d'interrogations plus précises, la constance des recherches sur les pratiques enseignantes marque certainement l'émergence d'un important paradigme. Les études comparatives au niveau international confirment ces observations. De plus en plus l'attention se porte sur les agents qui au jour le jour rendent effectifs les contenus curriculaires et les savoirs qu'ils énoncent. Ainsi se crée un champ où se dirige le regard des chercheurs tant en relation aux aspects épistémiques de la rationalité qui soutient leur pratiques, qu'en relation aux aspects politiques et techniques relatifs aux réelles conditions d'une action éducative efficace et de qualité.

Finalement, l'observation de la trajectoire professionnelle des enseignants, appuyée par le témoignage de leur histoire de vie, indique clairement que la construction de leur identité professionnelle s'appuie sur d'autres modes d'appréhension de la réalité qui ne sont pas ceux que privilégie la raison instrumentale et la rationalité technique et scientifique. Ce phénomène constitue une importante source d'investigation. Les interventions de ces acteurs sociaux, leurs décisions et leurs jugements en situation de réflexion dans l'action révèlent des éléments construits dans la praxis, ou mieux encore, des savoirs d'expérience comme composantes indissociables de l'hétérogénéité des connaissances à la base de la profession. Construits en situations bien contextualisées, ces savoirs d'expérience sont soumis quotidiennement à des critères d'efficacité et de qualité en classe. Cela permet de les considérer comme ayant un statut de scientificité approprié lors de l'analyse des savoirs à la base de la profession et de la formation.

C'est dans ce sens qu'il se fait nécessaire de situer la trajectoire qui dévoile le contexte et le sens des options de recherche et de pratique éducative des auteurs des réflexions qui suivront. Quels présupposés et quelles expériences professionnelles sont à la base de leurs observations, fournissant les fondements sur lesquels s'appuient leurs lectures du réel?

Tout chercheur finit par prendre des décisions qui se basent sur des savoirs construits au cours de ses expériences professionnelles lesquels ne sont pas toujours validés par les critères de la rationalité scientifique "instrumentale". Par exemple, les chercheurs qui, en classe, observent les pratiques enseignantes en vue de comprendre les savoirs à la base de l'action éducative doivent constamment interpréter les doutes, les contradictions et les équivoques découlant des situations complexes d'interaction entre les acteurs sociaux bien différenciés qu'ils analysent. Ceci signifie

qu'autant pour le chercheur que pour le sujet de la recherche, la classe constitue un milieu propre à une réflexion sur l'action avant, pendant et après son exécution, une situation de prise de décisions fondées sur une rationalité que la rigueur des processus scientifiques dominants ne soutient pas toujours. En d'autres termes, ces acteurs ont recours à l'expérience de la pratique, du faire, de l'action pédagogique ou de la pratique de la recherche, selon le cas, laquelle est porteuse de rationalité et de savoirs validés dans les contextes où ils se situent.

Après avoir caractérisé les tendances théoriques et historiques qui marquent le débat sur la formation des enseignants dans la réalité brésilienne, l'exposé qui suit présente les principales questions, les présupposés, les procédés et quelques conclusions de deux recherches portant sur les savoirs d'expérience professionnelle et sociale à la base des pratiques et de la formation des éducateurs.

1. DIMENSIONS THÉORIQUES ET HISTORIQUES DU DÉBAT SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU BRÉSIL

Au Brésil, l'histoire nous révèle que les premières pratiques enseignantes ainsi que les «modèles d'enseignement» ont subi l'influence de la pédagogie du savoir traditionnel de caractère religieux et normatif dû à la forte présence des religieux dans ce milieu. L'attention se portait sur l'enseignant qui prenait la figure d'un maître dominateur, responsable de transmettre un savoir qu'il possédait, mais qu'il ne produisait pas. Les centres de formation se fixèrent sur cette conception dont quelques traits se font sentir encore de nos jours.

Avec l'apparition du «savoir scientifique», fondé sur les sciences positives de la nature, et suite à l'influence du discours de la psychologie de l'éducation, le savoir de l'enseignant cesse d'occuper le centre de gravité de l'acte pédagogique, lequel se transfère vers l'étudiant. Au début du XX siècle surgit le mouvement de l'École Nouvelle où l'enseignant doit posséder une culture générale et développer une attitude d'interrelation plus centrée sur les étudiants, agissant soit comme transmetteur de savoir, soit comme instigateur de l'apprentissage. Il doit toutefois comprendre les besoins des élèves. Au début des années 60 les mouvements de culture populaire font aussi sentir leur influence.

La modernisation des sociétés occidentales tout en permettant l'expansion des sciences instrumentales d'inspiration positiviste où prédomine la rationalité technique a permis l'avènement de l'organisation sociale du travail justifiant la hiérarchie entre ceux qui pensent et ceux qui font l'éducation. Ce n'est pas par hasard si à partir du gouvernement militaire, en 1964, l'éducation brésilienne prend les sentiers de la rationalité, de l'efficacité et de la productivité.

Exclusivement tournées vers la formation de la main d'oeuvre pour l'industrie, les réformes du système de l'enseignement universitaire, en 1968, et de l'enseignement primaire et secondaire en 1971, procèdent à la fragmentation des connaissances et à la formation d'enseignants spécialisés pour des activités spécifiques, prédéfinies et localisés. L'école doit conduire au quotidien des

entreprises et des industries. Le curriculum national, obligatoire, inclut l'apport de techniques éducationnelles et les cours de professionnalisation.

Les cours de formation des enseignants ont suivi ces règles de spécialisation en accord avec le modèle de développement adopté par l'État. Au niveau universitaire furent créés de nombreux cours de «licence courte» conçus pour la formation en masse des professeurs. Pour enseigner l'important était davantage la formation rapide axée sur l'apprentissage des méthodes et des techniques visant la définition des objectifs à être atteints, plutôt qu'une formation axée sur une bonne préparation intellectuelle. Le produit de cette conception fut un "spécialiste" peu qualifié intellectuellement et dépourvu de conditions nécessaires pour devenir un professionnel capable de comprendre la réalité de son milieu, le sens de sa pratique et surtout, sans préparation pour développer une attitude réflexive face à l'éducation et à la société. Toutefois, ce modèle de formation des enseignants assurait la reproduction du système dominant, et leur soumission aux vues de l'État en plus de correspondre aux intérêts des institutions privées qui font de l'école une entreprise lucrative.

Les années 80 ont vu l'expansion de la théorie critique permettant de surpasser la vision techniciste et les limites des théories critiques reproductivistes. L'attention se tourna vers l'interrelation entre l'éducation et la société, l'école prenant le rôle d'agent relié à la transformation du système de production. Une diversité de théories et de pratiques pédagogiques caractérisent le passage d'une vision unique vers une diversité de conceptions et la valorisation de l'expérience de vie. Les enseignants apparaissent désormais comme détenteurs d'un savoir pluriel, critique et interactif, fondé sur la praxis.

Les débats sur la formation des enseignants portent la marque de la résistance et de l'opposition aux politiques de la dictature militaire qui ont marqué la fin des années 60 et les années 70. La recherche de l'identité des professionnels en éducation se manifeste au cours même des luttes pour la démocratisation de la société. Les enseignants profitent des espaces de participation collective créés par les associations scientifiques et syndicales pour remettre en question les modèles dominants. Partant d'une critique dirigée contre la spécialisation de l'enseignement et la fragmentation des connaissances et du travail à l'école, l'attention des principaux éducateurs brésiliens se porte vers une conception de la formation qui voit l'enseignant comme un agent capable de circuler au sein du complexe scolaire. Pourvu d'une solide formation axée sur l'enseignement, le maître doit pouvoir aller et venir non seulement en classe, mais aussi dans toutes les aires de l'école s'acquittant de son rôle d'éducateur capable de réfléchir dans l'action en contexte complexe.

Les cours de formation des enseignants révèlent alors une nouvelle approche qui vise à former des éducateurs porteurs d'un savoir critique et communicatif, et compétents pour un travail interactif. Peu à peu les universités substituent au modèle de formation de spécialistes un modèle plus globaliste qui assure une compétence professionnelle et une pratique plus consciente du rôle social de l'enseignant, le préparant pour assumer un compromis en faveur de l'école publique de qualité et attentive aux aspirations de la majorité de la population. Peu à peu les enseignants prennent

conscience qu'ils sont sujets d'un savoir scolaire construit par eux et marqué par de multiples caractéristiques. L'expérience du travail enseignant est perçue comme élément de formation permettant de valoriser le rôle des savoirs d'expérience au sein des autres savoirs.

Les années 90 se caractérisent par la confrontation de deux courants de pensée à la base de la formation et des pratiques enseignantes: une éducation technologique néo-libérale et une éducation critique et libératrice. Les transformations du marché du travail engendrent de nouvelles exigences de formation des travailleurs et du même coup atteignent la propre formation des enseignants. Le savoir devenant un produit de consommation offert par l'école, la demande de formation se fait de plus en plus dirigée et contrôlée par les médias et le marketing. L'enseignant doit alors faire preuve de souplesse, de créativité et d'autonomie, s'appuyant sur un savoir pratique qui n'est pas nécessairement synonyme de compétence. Une fois de plus le marché du travail, répondant aux injonctions des puissances économiques centrales, force les enseignants à laisser de côté les intérêts des classes populaires qui aspirent à une éducation libératrice et critique.

En résumé, au sein de l'actuel mouvement de forces sociales, trois directions orientent la formation des enseignants. Une première, plus traditionnelle, clairement fragmentée et inspirée des sciences instrumentales, qui répondent à la division sociale du travail selon le modèle tayloriste et fordiste du capitalisme moderne, prône la formation de spécialistes en éducation. Cette voie, soumise à de fortes critiques, apparaît déphasée au niveau de la pratique. Une autre direction, sous un manteau de rénovation et de «promotion de la qualité et de l'efficacité», suggère la formation d'enseignants éclectiques, polyvalents et généralistes. Cette conception répond aux exigences néo-libérales du modèle des entreprises de la post-modernité et ses vues en relation à l'éducation et à l'école. La troisième orientation, à laquelle se rattache la formation de l'enseignant «globaliste», a pour base l'idée que les mouvements de la société constituent des paramètres cruciaux pour la réflexion sociale et éducationnelle. Cette approche de la formation exige le développement de fondements théoriques consistants qui donnent à l'enseignant les moyens de procéder à une lecture approfondie de la réalité sociale et éducationnelle tout en lui fournissant les conditions d'autonomie de réflexion et de décision au moment de l'action en situation. Cette approche s'appuie sur une conception de l'enseignement comme praxis.

Actuellement, sous l'égide de l'ANFOPE (Association Nationale de Formation Professionnelle des Enseignants), les enseignants brésiliens ont défini certains principes d'orientation de la formation en vue d'assurer une pratique commune nationale tout en respectant la diversité des cours, des institutions et des régions. Considérant comme «professionnel en éducation» celui qui conduit le travail pédagogique ayant reçu une formation adéquate à cette fin, l'ANFOPE a tracé les principaux axes de cette base commune qui peut être résumée de la façon suivante (RIBEIRO, L.T.F., 1995)⁴:

⁴ Ribeiro, L.T.F. Currículo: formação do educador e trabalho docente. Texto mimeografado. Fortaleza, UFC, 1995.

- Formation pédagogique initiale centrée d'abord sur l'enseignement en opposition au spécialiste: former un enseignant capable de comprendre la réalité socio-éducative globalement afin de pouvoir agir de façon créative et critique.
- Formation théorique de qualité: assurer à l'enseignant une capacité d'analyse critique de sa réalité qui inclue une perspective psycho-sociale, philosophique, sociologique et historiographique adéquate. Sans vouloir former des théoriciens, les programmes doivent fournir les éléments théoriques nécessaires à la pratique enseignante.
- Articulation entre la pratique sociale et la réflexion théorique: toutes les disciplines doivent assurer une perspective scientifique de curiosité, de découverte et de recherche en contexte, laissant de côté l'aspect exclusivement livresque.
- Interdisciplinarité: assurer l'interrelation nécessaire entre les disciplines, leurs contenus et les méthodes de façon à fournir une vision d'ensemble de la réalité dans une perspective de totalisation des connaissances.
- Démocratisation de la société et de l'école: l'institution scolaire doit contribuer au processus socio-historique de participation sociale dans la construction de nouvelles relations de pouvoir. La solidarité, la camaraderie, le débat et la confrontation des idées et des pratiques doivent prévaloir sur les pratiques traditionnelles de centrisme et d'autoritarisme pour la prise de décision.
- Évaluation à partir du discours et des pratiques quotidiennes: des mécanismes d'évaluation interne centrés sur la pratique enseignante doivent être développés de façon à assurer la congruence entre les pratiques au jour le jour et les cadres théoriques adoptés par l'institution.

À l'idée de la création d'une base commune nationale de formation des enseignants s'ajoute le projet de formation continue conçu comme processus de responsabilité de l'individu, de l'état et de la société. La formation continue des enseignants doit être assurée autant par les systèmes d'état que par les institutions privées à qui revient le devoir de fournir les ressources et les structures nécessaires. La formation continue doit être conçue comme élément essentiel du plan de carrière professionnelle.

Le développement d'une base commune nationale définissant les axes centraux qui orientent la formation des enseignants dépend de l'accord entre les politiques internes des institutions de formation et les systèmes publics d'enseignement, de même comme de la définition d'une politique nationale de formation des professionnels en éducation. Le processus de construction de ces politiques devra non seulement permettre la formation de sujets politiques collectifs, mais aussi médiatiser la réorganisation des institutions qui par leurs pratiques pourront nier ou engendrer un nouveau savoir et un nouvel acteur social.

2. ÉDUCATION ET HÉGÉMONIE: LE TRAVAIL ET LES PRATIQUES SOCIO-ÉDUCATIVES EN MILIEU RURAL

Des études d'évaluation systématique de programmes de développement de l'éducation en milieu rural du nord-est brésilien nous ont fourni, au cours des années 80, l'occasion de construire un important cadre conceptuel partant d'une expérience professionnelle. Les programmes de formation des enseignants, conçus sur des assises théoriquement bien fondées, soulevaient constamment de nombreux doutes quant à leur possibilité de succès surtout dans le cas d'enseignantes dont la formation de base ne dépassait pas, pour la plupart, une 4^{ème} année du primaire en petites écoles isolées du milieu rural. Il s'agissait de femmes dont la formation s'appuyait presque exclusivement sur leur expérience d'étudiantes au primaire transformées d'un jour à l'autre en maîtresses d'école bien savantes si l'on considère le reste de la population locale. L'observation montrait que les bases de leurs pratiques pédagogiques reposaient d'un côté sur leurs savoirs sociaux acquis en contexte spécifique et, de l'autre, sur l'accès instrumental aux recettes curriculaires de quelques manuels scolaires à leur disposition.

Ces études développées auprès de communautés en milieu rural pauvre nous ont stimulé à chercher des références à l'appui de l'hypothèse qu'une étroite relation pourrait être établie entre les savoirs sociaux présents dans ces communautés et l'émergence d'écoles capable de contribuer à la transformation de ces milieux de vie. Ces exclus du savoir dominant détenaient et produisaient d'autres savoirs, d'autres modes d'appréhension de la réalité qui pouvaient être identifiés et, dans la mesure du possible, systématisés dans une perspective d'éducation libératrice.

Quelques présupposés ont servi de base à notre recherche. En premier lieu, la reconnaissance que le travail constitue la pratique sociale fondamentale de l'être humain vu que c'est par celle-ci que l'homme agit sur la nature et sur le monde social, le modifiant et simultanément se modifiant lui-même au cours de ce processus. "Ceci signifie que les groupes humains dans leurs relations de travail ne produisent pas seulement la vie matérielle, mais en même temps élaborent un ensemble d'idées et de représentations reliées à leurs conditions d'existence" (DAMASCENO, 1993,53)⁵. Ce mode de compréhension du réel permet de supposer que dans leurs activités quotidiennes les groupes humains produisent leur vie, pouvant du même coup dépasser leurs conditions d'existence et transformer leur milieu.

Reconnaître que l'éducation est une pratique sociale liée aux phénomènes de base de la société telle que la production, la reproduction et la transformation sociale, permet de postuler que les pratiques éducatives révèlent les contradictions de l'agir pédagogique. En effet, celui-ci peut être conçu comme action mystificatrice mise au service du contrôle social et de la domination, ou, de façon contradictoire, comme action libératrice capable aussi de contribuer à la résistance et à la lutte des secteurs dominés, et finalement à la transformation sociale.

Ces prémisses, établissant la relation entre le travail et les pratiques éducatives, ont permis de poser que la construction du savoir se produit en étroite relation avec les pratiques sociales. Ceci a rendu possible la formulation des questions qui ont guidé nos recherches:

⁵ Damasceno, M:N: *A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política*. In: Therrien, J. & Damasceno, M:N: *Educação e escola no campo*. Campinas, Papyrus Editora, 1993.

- Quel savoir social est engendré dans les relations de travail et dans les pratiques politiques des travailleurs en milieu rural, et quel lien ce savoir a-t-il avec l'école?
- Dans quelle mesure les pratiques éducatives développées en milieu rural agissent comme mécanismes de contrôle social et de domination idéologique ou encore servent comme instruments de résistance et de libération?
- Comment les enseignantes des écoles de ces milieux transforment en langage et en action pédagogique le savoir social qu'elles s'approprient dans leur pratiques productives et politiques? En d'autres termes, dans quelle mesure l'expérience sociale de production matérielle, d'agir politique et de pratiques éducatives de ces enseignantes, en tant que processus d'appropriation et production du savoir, fournit les bases de leur formation pédagogique?

Si l'on prend en considération que l'expérience professionnelle des chercheurs, conçue comme réflexion dans l'action, se fait présente dans leur tentative de comprendre cette réalité, il convient de situer le contexte qui a provoqué ces questionnements. Les processus de domination et d'exploration du travail en milieu rural produisent des exclus sociaux qui peu à peu s'organisent en mouvements de sans-terre, de communautés et d'associations qui luttent pour leurs droits à la citoyenneté. Nos activités de conseillers en programmes d'éducation auprès de ces groupes nous avaient permis d'assister à de claires manifestations de production d'un savoir social transformateur. Les travailleurs ruraux, hommes et femmes, organisés et engagés dans la lutte non seulement pour la survie, mais aussi pour leurs droits au travail humain construisaient une vision du monde et une conscience sociale révélatrice de leur potentiel pour dépasser leurs conditions de vie, se transformant eux-mêmes et leur milieu en tant qu'agents de praxis ou de réflexion en action. Ce processus les conduisait à percevoir leur besoin d'accès à l'école et à l'éducation comme espace permettant de systématiser les savoirs à la base de la vie sociale. De la lutte pour leur droits à la terre il ne restait qu'un pas pour la lutte des droits à l'éducation. Parmi ces acteurs sociaux se trouvaient des enseignantes qui aussi prenaient part aux activités de travail productif dans les champs, aux pratiques collectives d'organisation politique de leurs communautés, en plus des activités d'éducation formelle et non formelle.

Du choix intentionnel de ces sujets pour une recherche axée sur les bases et la nature du savoir social produit dans un tel contexte a découlé la formulation d'une approche micro-sociale conçue de façon à comprendre le sens de la vie quotidienne dans le processus de construction sociale de la réalité. Cette option nous a conduit à développer une étude de conception ethnométhodologique auprès de ces travailleurs et travailleuses parmi lesquels se trouvaient les enseignantes⁶. L'observation comprenait leurs moments d'activités de travail productif, de compromis d'organisation politique et de pratiques éducatives. Ce parcours se faisait nécessaire pour arriver à

⁶ Les procédures de recherche ont requis des périodes de permanence dans les milieux sous observation, incluant des entrevues individuelles et collectives avec les travailleurs, les enseignantes, les familles, les dirigeants communautaires et de syndicats, l'accompagnement de réunions des communautés et des enseignantes, la réalisation d'histoires de vie des enseignantes, l'observation des activités en classe et l'analyse de documents en plus d'une étude approfondie de la question de la réforme agraire et des conflits au sujet des terres, objet de mobilisation et de lutte de ces acteurs sociaux.

identifier et à comprendre les savoirs à la base de la construction sociale de l'école et des pratiques éducatives des enseignants. Il s'agissait de dévoiler le sens de cette expérience humaine pour la formation de ces acteurs sociaux engagés dans la transformation de leur milieu. Rappelons qu'il s'agissait d'enseignantes rurales sans formation professionnelle, mais détentrices de l'appui d'autres savoirs qui ne pouvaient être ignorés dans ce projet éducationnel. En tant que citoyennes, ces enseignantes élaborent leur expérience de vie et leur vision du monde dans le contexte de la classe des travailleurs ruraux marqués par la lutte pour la conquête de la terre. De cette façon elles expérimentent une situation pédagogique génératrice d'un savoir qui se fonde sur les relations de production et les pratiques politiques au sein des mouvements sociaux.

Des catégories d'analyse furent conçues pour conduire le développement de la recherche. Le concept de praxis, en tant qu'expression de la relation essentielle entre la pensée et l'agir d'un sujet conscient, est apparu propice pour soutenir l'analyse du savoir social de ces acteurs. Dans ce contexte il s'agissait d'un savoir engendré dans les processus de travail et dans les relations de production; d'un savoir produit dans la pratique politique; et d'un savoir approprié par la médiation des agents et des processus éducationnels (DAMASCENO, 1993,56).

Afin d'identifier les éléments économiques, politiques et culturels présents dans ces communautés et de percevoir leurs articulations avec les mécanismes d'oppression et de domination d'une société capitaliste discriminatoire, la catégorie d'hégémonie, inspirée de Gramsci, fut choisie comme pouvant éclairer les processus de conflits et de résistance qui se manifestent dans les luttes politiques pour la conquête de la terre et des droits à l'éducation et à la citoyenneté. La praxis politique des acteurs sociaux de ces communautés se constituait facteur générateur d'un savoir de résistance dirigé tout aussi bien vers la transformation des conditions de vie que vers les propres structures sociales d'oppression. Le processus éducationnel n'est pas étranger aux luttes pour l'hégémonie en contexte social de domination.

Le concept d'hégémonie adopté pour cette étude se révèle propice pour l'analyse des processus complexes d'expériences, de relations et d'activités sujettes aux pressions les plus diverses et qui changent en fonction des circonstances, tout en les modifiant. En fait, l'hégémonie ne réalise pas seulement la domination, l'imposition: elle est constamment recréée, modifiée. C'est ainsi que s'affirme en toute vigueur le sens de la contre-hégémonie en tant qu'hégémonie alternative, laquelle s'appuie sur des pratiques persistantes fruit des oppositions et des luttes engagées dans le quotidien de ces acteurs sociaux. Les processus hégémoniques étant dynamiques font face constamment aux alternatives et aux oppositions qui mettent en cause et défient leur domination.

Enfin, la notion de savoir social, définie par l'étude, établissait qu'il s'agit: "d'un ensemble de connaissances, d'habiletés, de valeurs et d'attitudes produites par les classes afin de rendre compte de leurs intérêts" (GRZYBOWSKI, 1983,8)⁷.

⁷ Grzybowski, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Rio de Janeiro, Iesae/FGV, 1983.

La recherche a permis de constater que les travailleurs ruraux sont porteurs d'un savoir propre construit dans l'expérience du travail quotidien collectif dû à leur praxis productive et politique. Il s'agit d'un savoir hiérarchisé en fonction des priorités de la vie réelle; un savoir vivant, dynamique et surtout utile qui assure l'interaction avec le milieu; un savoir instrument de pratique sociale permettant de participer à certaines relations économiques, politiques et culturelles; enfin, un savoir d'intégration et d'opposition, de résistance et de lutte, mais aussi un savoir hétérogène, souvent contradictoire et fragmenté.

Ces constatations s'appliquent également aux savoirs des enseignantes, sujettes immédiates de la recherche. En plus de participer directement des pratiques productives et politiques des communautés, elles se retrouvaient aussi en pleine action éducative soit au sein de leur groupe social de façon non formelle soit encore en activité d'enseignement à l'école. Le savoir d'expérience de ces travailleuses devait répondre au défi d'une pratique éducative cohérente avec les besoins et les attentes de leur communauté.

Il fut possible de distinguer trois aspects qui s'entrecroisaient au cours des pratiques pédagogiques hétérogènes de ces enseignantes et qui sont révélateurs d'éléments qui prennent origine dans leur expérience de vie et se constituent à la base de leur formation "naturelle" pour les tâches scolaires. Tout d'abord leur savoir contient des éléments qui proviennent des savoirs systématisés par l'institution scolaire. Un second aspect de leurs savoirs est en rapport avec le quotidien de leur conditions de vie: il s'agit d'un savoir utile, d'action dans la diversité des relations de production en tant que femmes engagées dans les tâches du travail en milieu rural. Enfin, un troisième aspect révèle l'apport de leur expérience de praxis sociale politique de lutte pour l'organisation de la communauté et de l'école, espace où les enseignantes découvraient le sens du pouvoir et sa relation intrinsèque avec le collectif. Ainsi se forme un savoir de résistance, une conscience du pouvoir de transgresser les normes d'oppression, un savoir qui permet de faire face aux normes inculquées par les déterminismes sociaux de domination et d'oppression, justifiant l'indiscipline. Ce contre-savoir, nécessaire à la compréhension du relatif et du mouvement dialectique du réel, fournit les bases d'une vision du monde plus transcendente et possible de transformation. Ce savoir affecte l'identité de ces enseignantes, articulant leurs savoirs d'expérience et informant la conduite de leurs pratiques éducatives

Ces mêmes enseignantes privées de formation professionnelle et dont la trajectoire d'éducation scolaire primaire révèle de graves lacunes en relation aux exigences des normes institutionnelles en vigueur, sollicitaient une formation professionnelle systématique qui leur donnerait accès à la culture et aux connaissances scientifiques indispensables à la vie sociale de la modernité. Toutefois, à la base des savoirs pour l'exercice de leur profession devrait se préserver la marque indélébile de leurs expériences de vie et de leur praxis sociale, matrice d'une «pédagogie de l'engagement» (DAMASCENO, 1990)⁸ et éléments que les réformes de la formation des enseignants et de la professionnalisation des éducateurs ne peuvent mépriser.

⁸ Damasceno, M:N: Pedagogia do Engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza, EUFC, 1990.

L'étude a finalement constaté que, dans la sphère du quotidien, les pratiques sociales hétérogènes de ces enseignantes se constituent en fondements de savoirs propres, multiples, de caractère dynamique et utile, qui se font présents dans leur pratique scolaire et contribuent à la construction sociale de l'école des travailleurs. Toutefois, l'aspect fragmenté et contradictoire de ces savoirs révèle un manque de systématisation et indique le besoin de formation scolaire continue et articulée dans le plus grand respect de leur identité et des conquêtes de leur praxis sociale.

3. SAVOIR ET PRATIQUE SOCIALE DES ENSEIGNANTS

Conclure que les enseignants produisent des savoirs spécifiques au cours de leur praxis éducative, et ne sont pas de simples médiateurs de savoirs produits par d'autres, permet d'approfondir le débat sur l'identité professionnelle de ces acteurs sociaux. L'observation empirique de l'action enseignante a conduit à nous tourner vers des questions de teneur épistémologique quant à la nature, l'origine et les fondements des savoirs à la base de la pratique enseignante.

La constatation que des enseignantes sans formation professionnelle ont recours à des savoirs construits dans leur praxis sociale a rencontré l'appui de références (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991) développées par d'autres chercheurs qui se penchent sur l'étude des savoirs à la base de la pratique enseignante, cette fois auprès d'acteurs sociaux diplômés. Dans les deux cas apparaît la même tendance des enseignants: avoir recours aux savoirs d'expérience comme éléments qui assurent les fondements de la pratique. Les études développées dans cette direction par le GRISÉ⁹ ont fourni d'importantes orientations théoriques et analytiques pour la poursuite de nos recherches.

Même si de nombreuses études se penchent sur la question de la formation des éducateurs, persiste l'insatisfaction et la critique des enseignants face à l'inadéquation et à la dissociation entre leur formation et les exigences de la pratique quotidienne. Surgissent des points d'interrogation conduisant le débat vers la scène de la crise des savoirs dans le contexte de la post-modernité. Est-ce que l'exercice de la profession enseignante serait en processus de mutation face à l'explosion des savoirs auxquels ont accès les enseignants, ou serait-ce le cas d'un autre mode de compréhension et de posture de ces professionnels face aux savoirs qui constituent la base de leurs pratiques éducatives?

Nos travaux se sont alors joints aux études dirigées vers les savoirs mobilisés au cours des pratiques éducatives, en particulier les savoirs de l'action, du savoir-faire, de l'expérience, comme résultant de la transformation, par la praxis, des divers savoirs institués (curriculaires, disciplinaires et de formation professionnelle), tout comme des savoirs de la pratique sociale et de la culture des éducateurs. Nos recherches antérieures nous permettaient de percevoir que par le

⁹ GRISÉ - «Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Savoirs et l'École» qui réunit des chercheurs de l'Université Laval et de l'Université de Montréal, Canada.

biais de l'expérience les savoirs scolaires sont retraduits, transformés et incorporés par les enseignants dans leur pratique quotidienne s'intégrant ainsi à leur identité et devenant éléments constitutifs de la conduite de leur action éducative, de leurs jugements et de leurs décisions pédagogiques.

Les études du GRISÉ permettaient de postuler que la pluralité des savoirs qui informent la pratique du professionnel en éducation peut être observée et analysée à travers le prisme de savoirs d'expérience qui ont leur origine dans le travail quotidien et la connaissance du milieu. Ils peuvent être abordés, par conséquent, comme éléments centraux de la compétence professionnelle des enseignants et comme étant plus que de simples savoirs parmi d'autres dû au fait qu'ils passent par le crible des certitudes qui ont origine dans la pratique et dans le vécu (OUELLET & TARDIF, 1994,124)¹⁰. L'approche des savoirs d'expérience vus comme un autre mode d'appréhension de la réalité ou encore comme des savoirs construits dans la pratique sociale et pédagogique du quotidien des enseignantes configure un paradigme d'intérêt pour l'étude de la formation et de la compétence professionnelle. TARDIF, LESSARD & LAHAYE (1991, 65)¹¹ en donnent une définition initiale comme "l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant... Ils sont des savoirs pratiques. ...Ils forment un ensemble de représentations à partir desquelles les enseignants interprètent, comprennent et orientent leur métier et leur pratique quotidienne dans toutes ses dimensions".

De nouvelles questions de recherche ont alors tracé la direction de nos travaux. Quelle est la nature effective des savoirs qui donnent appui aux décisions et aux jugements des éducateurs au cours de leur pratique quotidienne? Quelle rationalité caractérise et soutient la conduite de leur agir pédagogique, du savoir-faire de l'école et des pratiques éducatives non formelles de ces acteurs sociaux? Quelles sont les interrelations entre le savoir d'expérience des éducateurs, les savoirs de leur pratique sociale, les savoirs de leur formation et les savoirs de leur pratique curriculaire? Quel espace occupent les savoirs d'expérience dans les processus de formation et de développement de la compétence et de l'identité professionnelle? La réponse à ces questions devrait contribuer à la compréhension des pratiques éducatives et du travail enseignant comme activité professionnelle spécifique.

Les catégories d'analyse de nos recherches antérieures furent revues à partir de postulats formulés par le GRISÉ: la pratique éducative produit un savoir original; les savoirs d'expérience sont en relation avec la construction de l'identité professionnelle; le travail enseignant exige des compétences spécifiques et ce, dû au fait que l'acteur est un sujet en interaction avec d'autres sujets.

¹⁰ Ouellet, E. & Tardif, M. Approche ethnométhodologique du travail enseignant en classe. Québec, FSE/Université Laval. Inédito. 1994.

¹¹ Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant*. Sociologie et Sociétés, Vol. XXIII, N°1, Les Presses de l'Université de Montréal. 1991.

La catégorie de praxis fut maintenue considérant le sujet de l'action éducative comme sujet épistémique, expression de l'unité entre la pensée et la pratique, qui construit la réalité tout en la transformant (VAZQUEZ, 1977; KOSIK, 1976)¹². Cette perspective permet l'approche de l'action éducative comme un processus d'interaction créative et constructive (GRAMSCI, 1978)¹³ qui peut être analysé sous les dimensions soit de l'action instrumentale, soit de l'action communicative ou de l'interaction (HABERMAS, 1988)¹⁴.

Le savoir, comme catégorie de recherche, a rapport au produit de la rationalité instrumentale et de la rationalité interactive (communicative) présentes dans le travail éducatif. TARDIF & OUELLET (1993)¹⁵ font ressortir la distinction entre ces deux dimensions du travail enseignant. D'un côté, on ne peut nier la présence d'une rationalité instrumentale, objet de nombreuses études en éducation, mais trop limitée pour expliquer l'ensemble des conditions du travail enseignant. D'un autre côté, la dimension interactive de ce travail, alimentée par une rationalité discursive, peut être perçue dans une approche phénoménologique ou critique de l'expérience. Le travail pédagogique est soutenu par une pluralité de savoirs de nature diverse.

Ce mode de compréhension fournit les éléments épistémologiques nécessaires pour l'analyse du savoir d'expérience dans la perspective définie antérieurement. Considérant ce savoir comme résultant du travail enseignant, il se manifeste en contexte, particulièrement de classe, qui selon TARDIF & OUELLET (1993, 1994)¹⁶ doit être conçu comme un espace social et institutionnel marqué par un ordre bien défini qui a trait tant à la transmission de la matière (tel que le temps, les contenus, les objectifs, l'évaluation) qu'à la gestion des interactions avec les élèves (dans ce cas la discipline, les réactions, la motivation). Le contexte, perçu dans la perspective du quotidien comme catégorie méthodologique, permet d'observer les processus d'élaboration des connaissances dans leurs manifestations conçues et vécues, et par conséquent comme le fruit d'une réflexion dans l'action qui résulte en jugements et en décisions pédagogiques. Les savoirs de la pratique éducative, enseignante ou non formelle, sont des connaissances qui orientent l'action, fournissant les fondements de l'acte de juger, d'argumenter, de décider en situations objectives d'interaction. Ce sont donc des savoirs chargés de rationalité. La recherche devait donc identifier les motifs et les justificatives de l'action et du discours de l'éducateur dans le contexte de la classe ou encore au cours de sa pratique sociale dans la communauté.

Vouloir identifier de tels éléments exige que l'on situe l'acteur social dans son contexte propre de façon à comprendre son discours, sa rationalité, ses justificatives et motifs d'action. Il s'agit d'éléments qu'il partage avec ses pairs ou sa communauté, ayant ainsi une dimension sociale.

¹² Vasquez, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. Kosik, K. *Diatética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

¹³ Gramsci, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

¹⁴ Habermas, Jürgen. *Teoria de la Accion Comunicativa*. Madrid, Ed. Taurus, 1988.

¹⁵ *Pensamento Pós-Metafísico*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.

¹⁵ Tardif, M. & Ouellet, E. Les savoirs professionnels et d'expérience des enseignants de métier. Québec, FSE/Université Laval. Inédito. 1993.

¹⁶ Ibid.

Comprendre le savoir d'expérience comme une compétence pratique rencontre un support méthodologique approprié dans l'approche ethnométhodologique qui en plus d'orienter l'observation et la perception du sens de la vie quotidienne et des savoirs qui la constitue, prend ses assises dans une conception de la société comme une réalité en processus de construction (COULON, 1987)¹⁷ où les acteurs construisent leur existence sociale en contexte d'interaction. Cette conception répond à notre compréhension du savoir d'expérience comme produit de l'intégration d'un sujet qui élabore et construit son action éducative.

L'étude s'est réalisée dans six écoles primaires et auprès de leurs communautés respectives localisés en milieu urbain, suburbain et rural du Ceará. L'observation systématique des pratiques éducatives en plus d'atteindre le contexte des communautés reliées à ces écoles et le corps administratif de ces dernières, fut limitée à deux enseignantes dans chaque institution.

La recherche s'est poursuivie en trois moments spécifiques gardant la séquence d'une étude de ce genre développée par le GRISÉ. Un premier moment, d'observation, a inclu des entrevues avec les éducateurs et les représentants de la communauté, l'observation en classe des pratiques éducatives des sujets sélectionnés ainsi que la description des contextes de l'action dans l'école et dans son milieu. Dans un deuxième moment, discursif, les enseignantes observées ont été confrontées avec leurs discours et leurs pratiques pédagogiques, ce qui leur a permis d'explicitier les raisons, les motifs et les conceptions de leur actions en classe et dans le contexte de leur communauté. Finalement, un moment de synthèse où les chercheurs doivent identifier, analyser et caractériser les rationalités et les savoirs à la base du travail éducatif.

Pour détecter et décrire les savoirs mobilisés dans la pratique enseignante, des catégories thématiques furent développées. Partant des sources traditionnelles des connaissances présentes dans le travail pédagogique - le curriculum, la formation pédagogique et disciplinaire, les pratiques sociales - on a identifié des éléments constitutifs de chacune de ces sources, établissant toutefois comme axe central de la recherche le savoir d'expérience des acteurs sociaux sous observation.

En rapport à l'étude des savoirs d'expérience il fut pris en considération que ces derniers ont leur origine dans la pratique quotidienne de la profession. Étant des éléments de praxis, il peuvent refléter autant la dimension de la raison instrumentale - ce qui implique en un savoir-faire ou savoir-agir tel que les habiletés et les techniques, - que la dimension de la raison interactive ou communicative qui permet de juger, de décider, d'adapter en accord avec les conditions du contexte et de la situation. Pour arriver aux caractéristiques et à la nature du savoir d'expérience des enseignants il était nécessaire d'identifier et d'observer des actions et des discours aptes à le révéler. Pour ce faire, trois aspects relatifs à la manifestation d'éléments objectifs de l'action pédagogique furent définis: des éléments en rapport à la gestion/administration de la classe; des éléments en rapport au traitement des contenus des programmes; et finalement des éléments en rapport à la conception et à la direction du processus pédagogique et éducatif.

¹⁷Coulon, Alain. *L'ethno-méthodologie*. Paris, Presses Universitaires de France. 1987.

Le savoir de formation fut défini comme étant l'ensemble des savoirs transmis par les institutions de formation des enseignants (écoles normales et cours de licence), incluant les programmes de qualification, de perfectionnement et d'éducation continue réalisés en classe ou à distance. Considéré comme préparation pour «savoir enseigner», ce savoir porte la marque d'aspects idéologiques et théoriques. Conservant comme axe de recherche le savoir d'expérience professionnelle, trois thèmes centraux furent développés: le savoir de formation et les conceptions pédagogiques: comment les programmes institutionnels incluent la pluralité des savoirs; la relation entre savoir de formation et pratique enseignante: quelle rationalité et quels savoirs prédominent; formation continue: présence de la pluralité des savoirs dans les programmes et conséquences pour la pratique enseignante.

L'étude des savoirs curriculaires, qui inclut le curriculum «caché», a privilégié la dimension des interactions du processus éducationnel cherchant à découvrir les éléments dynamiques de la relation entre savoirs curriculaires et savoirs d'expérience de l'enseignant, ceux-ci perçus comme savoirs de la pratique en situation d'interaction avec les élèves. Ceci conduit à l'analyse du mouvement qui va du programme fourni par l'institution scolaire au curriculum incorporé/assimilé par l'enseignant, et finalement à ce qui est effectivement construit dans le quotidien de la classe. Les programmes et les contenus scolaires sont soumis à l'interprétation de l'enseignant et donnent forme à la préparation à la vie et au travail, établissant ainsi les bases d'une conception du monde et de la science où prédominent certaines rationalités. En fait, il est possible d'observer en classe comment les contenus des programmes sont reconstruits et explicités au cours de la pratique, et comment celle-ci acquiert un caractère singulier dans chaque groupe.

Une des préoccupations de la recherche consistait à appréhender et à expliquer les relations entre le savoir de la pratique sociale (vécue au jour le jour par les élèves, leurs familles, leur groupe social et leurs enseignants) et le savoir scolaire. Pour ce faire, l'étude a focalisé la relation entre l'école et la communauté, la dimension participative de la gestion de l'école et les processus de socialisation du savoir. Dans ce dernier cas, on a établi le présupposé que l'ambiance interne et externe de l'école engendre un double courant de sociabilité à la confluence duquel se situe la pratique pédagogique. La recherche a voulu comprendre comment se réalise dans ce milieu l'articulation entre le «savoir officiel» que préside la rationalité technique, et le «savoir interactif» qui prend origine dans la pratique sociale. Il fut possible de vérifier que cette articulation, dans les écoles sous observation, se réalise principalement à travers le travail de socialisation des enfants, prenant forme dans les thèmes extraits des expériences du milieu populaire vécues par les élèves.

La socialisation du savoir fut perçue comme le moment d'échange de connaissances et d'idées où le savoir est partagé sachant que chaque élève possède déjà une certaine vision du monde. Partant de l'exposé, en classe, d'un événement d'importance vécu par les élèves dans leurs familles ou encore au milieu de leur communauté, se déclenche une séquence de procédures conduisant à l'interaction et à l'échange d'idées entre les participants et ayant comme fil conducteur la réflexion sur l'action. Ce travail de socialisation regroupe un ensemble de thèmes diversifiés, tel que les problèmes sociaux qui peuplent au jour le jour des familles et de la communauté (comme l'habitation, la violence, le chômage, la collecte des déchets ménagers), ou encore d'autres qui sont objet de la lutte

sociale des habitants de ces milieux (comme la sécurité, l'emploi, les salaires, la citoyenneté) et arrivant à inclure des formes de manifestations de la culture populaire (comme les fêtes populaires et le folklore). En plus des activités réalisées en classe, le processus de socialisation occupe des moments collectifs au cours de la récréation à l'école utilisant des modalités diverses d'expression artistique comme les drames et d'autres formes de représentation.

COMMENT LES ENSEIGNANTS PRODUISENT LEUR PROFESSION

Cette étude avait pour objet d'identifier les savoirs à la base des pratiques éducatives. De façon plus spécifique, on a voulu comprendre la nature du savoir résultant des pratiques enseignantes en tant que savoir d'expérience de l'action pédagogique des enseignants, lequel intègre l'identité de ces acteurs sociaux¹⁸. Par l'angle des savoirs de formation, des savoirs curriculaires et des savoirs de la pratique sociale on a essayé d'identifier cette composante spécifique de la pluralité et de la complexité des savoirs présents dans le processus éducatif.

La question initiale de l'étude «comment les éducateurs produisent leur profession?» demande une réflexion plus radicale sur les processus de formation de ces professionnels qui implique particulièrement de récupérer l'héritage que d'éducateur a accumulé à partir des savoirs qu'il a élaborés, produits et assimilés au cours de son expérience professionnelle. Sujet d'un processus évolutif de changement, il développe des procédures, des méthodes d'action dont la nature et les fondements doivent être identifiés comme contribution aux processus de formation initiale et continue (Dubet, F., 1994)¹⁹.

L'étude a lieu au coeur du paradigme de la relation théorie/pratique²⁰ mettant en scène la confrontation entre des groupes d'acteurs sociaux qui se situent, d'un côté, dans les institutions de formation de tradition académique à tendance plus théorique, et de l'autre, dans les institutions scolaires où prédomine la pratique.

Chercher à comprendre la nature du savoir d'expérience demande que l'on identifie ses éléments constitutifs, ses caractéristiques, la rationalité à sa base, en un mot, les principes du processus réflexif mobilisé par l'action. Des théories de l'action ayant origine autant dans la philosophie que dans la sociologie nous ont fourni les conditions d'intelligibilité de l'action enseignante.

¹⁸ En référence aux savoirs d'action ou "savoirs relatifs aux transformations du réel", Barbier observe que traditionnellement ceux-ci sont assimilés aux compétences pratiques, aux savoirs cachés, aux savoirs d'expérience, aux savoirs informels, aux habiletés acquises dans l'action et par l'action" (Barbier, J.M: Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, 1996, p.4).

¹⁹ DUBET, F. Sociologie de l'expérience. Paris, Éditions du Seuil. 1994.

²⁰ Barbier (1996) observe que la discussion savoir théorique et savoir d'action suit le paradigme de l'opposition théorie/pratique où *théorie* renvoie à l'universel, à l'abstrait, au déductif, aux applications plus nobles, conduisant à la pratique, alors que *pratique* remet au contingent, au local, à l'éphémère, au complexe, à l'incertain, au moins noble, base de la théorie.

Notre définition initiale de la praxis à laquelle on a incorporé la dimension de l'action instrumentale et de l'interaction, permet d'intégrer une conception critique de l'action qui reconnaît que l'acteur construit la société au jour le jour, n'étant pas simplement un individu qui réalise le système (Dubet, F., 1994)²¹. Ce retour à l'individualité et à l'identité dans la compréhension de l'action préserve l'authenticité de l'expérience subjective et des savoirs qui la soutiennent tout en maintenant le lien avec le collectif et le social. Cette approche permet d'insérer la notion d'expérience sociale qui reconnaît que les acteurs doivent administrer en même temps plusieurs logiques et rationalités d'action dans un système social marqué par une diversité de logiques, ce qui contribue à une meilleure compréhension de la nature du savoir d'expérience des enseignants.

L'observation systématique des enseignants à partir de leur savoir pratique, d'expérience, révèle une tentative de décrire leur univers du point de vue de ces mêmes acteurs sociaux, de leurs savoirs dans le contexte de leur culture. La reconnaissance de la relation nécessaire entre ces savoirs et l'identité de leurs auteurs accentue le caractère personnel et unique de l'expérience sociale de l'enseignant aux prises avec des situations complexes où il doit administrer en même temps des logiques et des rationalités hétérogènes afin de donner du sens à ses pratiques pédagogiques. En tant que sujet réflexif en action il confirme la dimension de praxis à la base de son savoir élaboré de façon dialectique comme pensée et action qui procèdent non pas de façon séparée, mais comme deux moments d'un même processus. Ceci met en relief l'indissociabilité du processus de formation initiale et continue de l'éducateur, de la formation de son identité personnelle et professionnelle

Des études de cette nature réalisées par Raymond & alii (1993, p. 142)²² au moyen d'autobiographies confirment nos analyses: "les comptes rendus narratifs d'épisodes d'enseignement permettent de constater l'indissolubilité des valeurs de l'enseignante, de ses choix de contenus à enseigner et de stratégies pédagogiques, des perceptions des besoins de ses élèves en relation avec la matière à apprendre, ainsi que de sa compréhension du contexte organisationnel et social plus large dans lequel cet épisode d'enseignement s'inscrit".

En conclusion, l'approche du savoir enseignant sous l'angle du savoir d'expérience permet de :

- valoriser le développement de savoirs propres aux enseignants et à leur compétence professionnelle;
- reconnaître que les enseignants sont porteurs d'une rationalité propre à l'exercice de leur profession, ayant recours à diverses logiques, de façon dialectique, afin de donner sens à leur pratique, sachant la justifier avec des arguments propres;

²¹ La sociologie contemporaine critique la conception classique de l'action qui a équivarié le sujet acteur au système, détruisant l'individu du fait qu'elle le soumet à la reproduction des normes et des processus sociaux (Dubet, F. 1994, p.14).

²² RAYMOND, D.; BUTT, R.; YAMAGISHI, R. Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche autobiographique. In: GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. e TARDIF, M. Le savoir des enseignants: que savent-ils? Montréal, Les Éditions Logiques. 1993

- reconnaître que l'action réflexive des enseignants en contexte "situé" confère un caractère scientifique et professionnel à leur pratique;
- constater la complexité et la non linéarité de ce savoir;
- remettre en question les approches de formation des enseignants qui partent de conceptions académiques technicistes ou instrumentales de nature positiviste et qui ne prennent pas en considération les besoins, les points de vue, ou encore les lectures du réel que font les enseignants qui sont en pleine pratique de la profession;
- reconnaître à l'enseignant un statut professionnel de «producteur» d'un savoir authentique construit dans la praxis quotidienne;
- situer le débat sur la formation des éducateurs au niveau d'un paradigme épistémologique faisant partie de la crise des savoirs dans le contexte de la post-modernité;
- reconnaître et redonner à l'enseignant le rôle politique que peu à peu il commençait à perdre au cours des dernières années en ce qui a trait à la conduite des politiques de l'éducation et à la gestion démocratique de l'école, y incluses les dimensions curriculaires et de formation initiale et continue qui en font partie;
- fournir des éléments de base aux processus de formation initiale et continue, étant donné que le savoir d'expérience se révèle indissociable de la trajectoire de construction de l'identité des enseignants;
- revitaliser la perspective dialectique du paradigme théorie/pratique, accentuant l'indissociabilité entre l'action des enseignants, sous ses dimensions instrumentale et d'interaction, et les processus réflexifs qui lui assurent des données théoriques, de sorte à établir la pratique enseignante sous des assises scientifiques;

L'étroite relation du savoir et de l'action renforce la conception que l'enseignant se forme dans l'enseignement. C'est cette perspective qui remet en question les processus de formation des enseignants dissociés de la pratique, et oriente vers la nécessité de penser cette formation à partir de perspectives différentes des cadres institutionnels traditionnels. La formation disciplinaire initiale doit être conçue dans une perspective de formation continue qui prépare à la réflexion sur la pratique. Il est ainsi nécessaire d'établir comme horizon de référence que l'enseignement, tant au niveau scolaire qu'en ce qui concerne la formation des formateurs, constitue un exercice professionnel qui exige une capacité de réflexion critique sur la pratique et qui établit comme présupposé que l'action pédagogique est un processus de médiation aux savoirs.