

## CONCEPTIONS DE L'INSTITUTEUR ET DE SON PROCESSUS DE FORMATION CHEZ LES PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ À RIO-DE-JANEIRO (BRÉSIL)

Waldeck CARNEIRO DA SILVA\*

### Résumé

Dès le milieu des années 80, certaines universités brésiliennes ont commencé à proposer, dans le cadre de leurs facultés d'éducation, des programmes de formation universitaire au professorat primaire. À travers cet article, issu de la thèse de doctorat que nous avons soutenue à l'Université René Descartes (Paris V) en 1997, nous analysons les conceptions de l'instituteur et son processus de formation affichés par les professeurs des facultés d'éducation de trois universités de la ville de Rio-de-Janeiro qui ont créé, au début des années 90, des formations universitaires consacrées à la préparation des professeurs des écoles. Ces conceptions sont à la base des modèles d'universitarisation de la formation des maîtres mis en place dans ces universités et mettent l'accent, pour l'essentiel, sur la formation politique des instituteurs et sur leur rapport au savoir, en particulier l'articulation entre leurs connaissances théoriques et leur expérience pédagogique quotidienne.

### Abstract

As early as the middle of the 1980's, some Brazilian universities started proposing university training programs to primary school teachers in their departments of education. In this paper, derived from the doctoral thesis we defended at the René Descartes University (Paris V) in 1997, we analyse the professors' conceptions of primary school teachers and their training process, in the departments of education of three universities of Rio de Janeiro which created university courses devoted to the training of school teachers at the

\* - Waldeck Carneiro da Silva, Faculté d'éducation, Universidade Federal Fluminense, Brésil.

*beginning of the 90's. These conceptions underlie models of universitization of school teachers' training set up in these universities and essentially emphasize the political training of teachers and their relation to knowledge, more particularly, the link between their theoretical knowledge and daily teaching experience.*

## Introduction

Dans le présent article, nous proposons une partie des résultats d'une recherche menée entre 1993 et 1997 et présentée comme thèse de doctorat à l'Université René Descartes (Paris V) (Carneiro da Silva, 1997). Dans cette recherche, nous avons étudié le processus d'universitarisation de la formation des professeurs des écoles implantée, au début des années 90, dans les unités de sciences de l'éducation (deux facultés et un département) de trois universités situées dans la ville de Rio-de-Janeiro (Brésil), en mettant l'accent sur l'analyse des enjeux de ce phénomène et, particulièrement, sur l'analyse des perceptions des professeurs d'université portant sur les instituteurs et leur formation. Ainsi, à partir de 44 entretiens faits auprès de ces professeurs, nous avons pu saisir, parmi d'autres aspects, leur perception concernant le profil de l'instituteur qu'ils souhaiteraient voir en exercice dans les écoles primaires brésiliennes et, par conséquent, les éléments qu'ils proposent de mettre en avant dans la formation de ce professionnel. Il nous a semblé essentiel de bien comprendre cette question, car la vision des professeurs à propos de l'universitarisation de la formation des instituteurs et le modèle de formation des maîtres qu'ils ont mis en place dans les facultés d'éducation sont sensiblement marqués par la façon dont ils conçoivent l'instituteur.

144

## LA CONSCIENCE DU CONTEXTE OÙ L'ÉCOLE S'INSCRIT

Dans les trois facultés, les professeurs interviewés préconisent la formation d'un instituteur qui soit capable de comprendre le contexte qui entoure l'école et ses professionnels. Cet aspect, même s'il ne fait pas proprement l'objet de conflits à l'intérieur de ces facultés, est tout de même un enjeu important, car les professeurs perçoivent cet élément comme étant indispensable à la formation d'un instituteur compétent. Ainsi, nous pouvons affirmer, sans hésitation, que l'une des principales homologues qui rapprochent les trois unités composant le champ des facultés d'éducation à Rio-de-Janeiro est précisément le souci, manifesté par les professeurs de ces facultés, d'inculquer chez l'instituteur la conscience de la réalité concrète où l'école s'inscrit, ainsi que la compréhension des relations entre cette réalité et les phénomènes scolaires. À ce sujet, les propos publiés par un de ces professeurs, sont assez significatifs : « La réforme du diplôme de pédagogie doit avoir comme 'toile de fond' le premier objectif du Département, exprimé dans son projet : promouvoir la formation

d'un éducateur capable de se positionner de manière consciente et critique devant la réalité éducative brésilienne et d'en proposer des alternatives d'action. » (Mendonça, 1987, p. 54)

Cette dimension de la formation de l'instituteur, que nous avons tendance à qualifier de « politique », en accord avec le terme employé par plusieurs professeurs interviewés, comporte deux éléments primordiaux. En premier lieu, il s'agit de la lecture critique du contexte politique, économique et social dans lequel l'école s'inscrit et des implications de ce contexte sur les phénomènes éducatifs, et spécialement sur l'échec scolaire. En second lieu, il s'agit de prendre un engagement vis-à-vis de l'amélioration de la qualité de l'école publique. Ces deux aspects constituent, à notre égard, le noyau de la sensibilisation politique que les professeurs des facultés d'éducation veulent inclure dans le cadre de la formation de l'instituteur.

Sur le premier aspect, la déclaration d'un autre professeur est très précise : « *Notre préoccupation principale était la dimension politique de la formation de l'éducateur, sans pour autant ignorer les autres dimensions (maîtrise des contenus à enseigner et formation technique-méthodologique). Ces trois choses ne peuvent pas être séparées, mais on s'aperçoit que les instituteurs sont entièrement dépourvus de sensibilisation politique. Quand on aborde auprès d'eux la question de la politique, ils ne pensent qu'à la politique 'sale', sans se rendre compte que leur action comporte une énorme dimension politique.* »

Le problème soulevé ci-dessus, extrêmement présent dans le discours des professeurs interviewés, ne concerne pas seulement, comme il est évident, le métier d'instituteur ou, de façon plus large, le métier d'enseignant. De toute évidence, l'acte d'enseigner ou de mener une action éducative quelconque, comporte incontestablement, comme l'ont déclaré plusieurs d'entre eux, une dimension politique, qui, à leur avis, se fonde principalement sur deux aspects : la compréhension du contexte où l'école s'inscrit et l'engagement pour l'amélioration de l'école publique. Si l'instituteur n'est pas conscient de cette dimension politique, son travail éducatif risque d'être moins efficace, car les réponses qu'il aura tendance à fournir aux problèmes issus de sa pratique seront, en quelque sorte, superficielles ou naïves. L'exemple de l'échec scolaire est, en effet, particulièrement intéressant pour comprendre cet enjeu. Ce n'est donc pas un hasard si la compréhension des déterminations de l'échec scolaire soit, pour la grande majorité des interviewés, un axe très important à souligner dans la formation politique de l'instituteur.

Effectivement, selon plusieurs analyses (Perrenoud, 1984), l'échec scolaire est une production sociale qui renforce des intérêts très précis. Dans la société brésilienne, ce phénomène pervers, une des différentes faces de l'exclusion sociale au Brésil, est une façon de trier les élèves qui progresseront dans leur trajectoire scolaire et ceux qui seront condamnés à l'échec puis, par la suite, à l'exclusion sociale. Ces derniers sont, comme le confirment de nombreuses recherches (Silva, 1997), les enfants issus des milieux défavorisés. L'école procède donc à une véritable opération de sélection

146

sociale sans pour autant mettre en évidence les raisons particulières qui sont à la base de cette sélection. Tout au contraire, les raisons affichées de l'échec scolaire des élèves pauvres sont celles qui correspondent à leurs propres fautes, puisque, dans un système scolaire qui prétend être fondé sur la méritocratie, ne progressent que les enfants dotés de compétence pour le faire. Cette lecture du phénomène, extrêmement limitée et très courante chez l'instituteur (mais pas seulement chez lui), sert à la perpétuation des structures sociales en vigueur, telles qu'elles le sont, sans que l'école, la société, l'inégalité de chances et la répartition inégale des revenus soient remises en question (1). Or, c'est justement pour permettre à l'instituteur de comprendre de façon plus large l'échec scolaire de ces enfants que les universitaires interrogés misent sur sa formation politique. Il leur paraît indispensable que l'instituteur puisse arrêter de culpabiliser les enfants exclus (Gatti et alii, 1994) pour trouver d'autres explications au phénomène. Parmi ces explications, on insiste sur le questionnement de sa propre pratique et, principalement, du contexte où elle s'inscrit (dévalorisation sociale du professorat, abandon de l'école publique, inégalité socio-économique brutale). À quoi (et à qui) cela sert de ne pas être capable de comprendre les vraies causes de l'échec scolaire au Brésil? À quoi (et à qui) cela sert de proposer aux élèves des savoirs qui ne leur disent rien du tout et ensuite classer ces enfants d'incapables ou d'incompétents? Ce sont des questions auxquelles l'instituteur brésilien doit être capable de répondre, et comme le déclare la majorité des professeurs : « *Mais la pire situation, qui est prédominante, est celle où l'instituteur n'a pas conscience que son travail est au service d'une cause ou d'une classe déterminée. Par exemple, quand il est en train d'apprendre aux gamins qui vendent des citrons le soir, le terme collectif représentant un ensemble de chameaux, l'instituteur montre qu'il n'a pas la moindre conscience de son rôle. Ainsi, cette préoccupation est bien à l'esprit : le professeur d'école a besoin non seulement d'être mieux préparé en termes de contenu et de méthodologie, mais aussi d'avoir bien en tête la dimension politique de son travail.* »

Dans le cadre de ce débat, un constat inquiétant s'impose : le problème de la formation politique de l'instituteur (et de l'enseignant en général) ou, plutôt, l'absence de cette formation chez lui est une question étudiée, dénoncée et discutée au Brésil, de façon systématique, depuis au moins vingt ans. À l'aube du troisième millénaire, il est assez étonnant que les professeurs des facultés d'éducation évoquent, à juste titre, cette question comme un problème encore à régler dans le cadre de la formation de l'instituteur brésilien. Nous pouvons donc penser que le résultat de nombreuses études développées, à différents moments, par des chercheurs expérimentés n'a pas été pris en compte, de manière rigoureuse, par les dirigeants politiques ni

1 - Citons l'ouvrage *La reproduction*, de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970), dans lequel la violence symbolique exercée par l'école sur ses destinataires est clairement dévoilée. Ce livre, malgré les critiques pertinentes qu'il a reçues en fonction de l'attachement sans doute exagéré des auteurs à la catégorie « reproduction sociale », reste une source théorique indispensable pour la compréhension du phénomène de l'échec scolaire et du processus d'exclusion sociale qu'il représente.

par les responsables des systèmes éducatifs. Nous pouvons également penser que les résultats de ces recherches ne se propagent pas suffisamment à l'intérieur des écoles et n'atteignent donc pas directement et dans la proportion souhaitable les instituteurs et les autres professionnels de l'école. Nous pouvons soupçonner aussi que le poids des structures sociales et, en l'occurrence, de l'appareil scolaire est tellement fort que les modifications dans la formation des maîtres représentant des dangers à l'ordre établi sont efficacement rejetées par les agents occupant des positions hégémoniques dans ces structures. Nous pouvons enfin supposer que, dans le cadre des études menées, très peu de solutions effectives ont été proposées. Il semble assez clair que la formation des instituteurs au niveau secondaire, dans les écoles normales et, à partir de 1971, dans les filières professionnelles de formation au professorat primaire, n'a pas pu relever le défi de doter l'instituteur brésilien de la capacité de comprendre, de façon plus approfondie, les enjeux sociaux, économiques et politiques qui entourent son métier.

Par ailleurs, en termes d'alternatives, la formation universitaire pourrait être envisagée comme capable d'accomplir cette mission. Toutefois, certains témoignages laissent apparaître que, même à l'Université, la formation politique de l'instituteur risque de ne pas être bien conduite. En effet, à plusieurs reprises, les professeurs interviewés ne parviennent pas à préciser leur conception de la formation politique de l'instituteur. Souvent leurs propos se résument à des expressions telles que « *faire bouger la tête de l'instituteur* » ou bien « *réveiller l'instituteur* ». Mais ces formules évoquées pour expliquer la vision politique qui devrait être « gravée » chez l'instituteur, nous semblent assez vagues et imprécises. De quelle manière veut-on faire bouger l'instituteur et, principalement, dans quelle orientation politique ? À plusieurs reprises, les réponses à cette question se limitent à proposer que l'instituteur puisse faire l'autocritique de sa pratique pour la perfectionner. L'examen critique de la pratique pédagogique est donc présenté comme l'axe central de la formation politique de l'instituteur, ce qui nous paraît très restrictif. Il ne suffit pas que l'instituteur regarde de manière critique sa pratique, s'il n'est pas capable d'aller au-delà, en situant cette pratique dans le contexte plus large qui dépasse les murs de l'école, car sa pratique est, dans une certaine mesure, déterminée par ce contexte. Ainsi, un professeur interviewé révèle son scepticisme à l'égard de la compétence des professeurs des facultés d'éducation pour s'occuper de la formation politique de l'instituteur, tout en critiquant leur compréhension considérée comme limitée par rapport aux problèmes sociaux, et particulièrement ceux qui se manifestent à l'école : « *La plupart des professeurs (des facultés d'éducation) ne l'ont pas encore perçu ; ils ont aujourd'hui beaucoup plus de liberté, ils font leurs critiques, ils perçoivent un peu plus de choses, mais sans comprendre vraiment les causes de ces problèmes.* »

Il nous paraît également pertinent d'ajouter que ce manque de conscience politique chez l'instituteur correspond, fort probablement, à une sorte de déformation de la notion de politique dans la société brésilienne. En effet, on assiste au Brésil (et également dans d'autres sociétés), depuis longtemps, à une dévaluation croissante de la



conception originelle de la politique. Dans cette conception, la politique est associée, comme l'a montré Nicolas Tenzer (1994), à la promotion du bien-être général et à l'action de travailler en faveur des intérêts collectifs. Contrairement à cette conception sans doute utopique, la politique est automatiquement associée, par l'instituteur, et non sans raison, à la corruption, à la prédominance des intérêts privés, à l'échange de faveurs politiques (le clientélisme), entre autres pratiques contestables. Cela amène l'instituteur (et d'autres catégories sociales) à s'éloigner de la participation politique dans le sens large, voire à tuer chez lui l'intérêt pour la politique. Il est vrai qu'il existe un élément louable dans cette démarche, car cette attitude correspond à l'existence d'une certaine éthique chez l'instituteur, qui l'empêche de se rapprocher de la politique « sale ». Cependant, c'est précisément l'éloignement radical de l'instituteur par rapport à la politique qui l'amène à ignorer ou à négliger les enjeux politiques de son action professionnelle, avec tout ce que cela entraîne en termes de dégradation de sa situation socioprofessionnelle et, par conséquent, de la qualité de l'école primaire. L'instituteur devient ainsi un « analphabète politique », selon la formule célèbre de Bertolt Brecht.

Le second élément primordial de la formation politique que les professeurs interviewés veulent proposer à l'instituteur est l'engagement de celui-ci par rapport à l'amélioration de la qualité de l'école publique. Il est clair que cette dimension est étroitement liée à l'aspect analysé précédemment, puisque la compréhension du contexte dans lequel s'inscrit l'école et de ses effets sur l'échec scolaire des enfants d'origine populaire, implique la remise en question de l'école publique. Après tout, c'est l'école publique qui accueille les enfants d'origine populaire et c'est à l'école publique que ces élèves échouent, et notamment dans les premières années de scolarisation. Parler de l'échec scolaire au Brésil signifie donc parler de l'échec de l'école publique et principalement de l'école primaire publique. Mais il ne s'agit pas simplement de faire le procès de cette école, mais surtout de comprendre les raisons de son échec, ce qui renvoie à la compréhension du contexte dans lequel elle fonctionne. Une fois dévoilées les déterminations de l'échec de l'école publique, il s'impose un engagement en faveur du dépassement de ses problèmes et du perfectionnement de sa qualité (2). L'engagement des professionnels de l'éducation, dont l'instituteur, se tourne donc non pas vers une école au sens abstrait, mais vers une école concrète, celle qui reçoit la majorité des enfants au Brésil : l'école publique. En ce sens, nous pouvons citer les propos de professeurs interviewés des trois facultés choisies : « *Notre engagement porte sur l'école publique* » ou bien « *L'école publique est l'axe fondamental de la formation que nous proposons.* »

2 - Il est important d'insister sur le point suivant : parler de l'échec de l'école publique et non pas de l'échec des enfants, comme nous le faisons ici, fait déjà une grande différence, puisque cette formule laisse entendre que le principal échec revient à l'école, qui ne parvient pas à scolariser une grande partie de ses élèves. Cette approche est peut-être le premier pas vers la compréhension des facteurs sociaux, économiques et politiques qui sont à la base de ce phénomène. Il ne s'agit surtout pas de nier l'école publique, mais plutôt de l'affirmer comme

En bref, cette formation politique fait partie d'un projet plus large qui consiste à offrir à l'instituteur « *une formation plus critique* », selon la formule souvent répétée des interviewés. De cette formation critique fait également partie l'aspect que nous analysons ci-après et qui concerne essentiellement la relation entre théorie et pratique dans la formation de l'instituteur.

## LA FORMATION À LA PRATIQUE RÉFLÉCHIE

Il est évident que l'un des points forts de la conception de l'instituteur et de son processus de formation chez les professeurs tourne autour de la relation entre théorie et pratique. Ce thème est, sans aucun doute, le plus évoqué parmi les témoignages que nous avons pu recueillir, et il paraît être au centre des préoccupations pour la plupart d'entre eux. Néanmoins, nous avons fait un constat intéressant : la question de la relation entre théorie et pratique dans la formation des maîtres peut être différemment abordée. En effet, certains comprennent cette relation comme une source de solutions aux problèmes de la pratique pédagogique des instituteurs, d'autres la conçoivent plutôt comme la base d'une nouvelle attitude professionnelle de l'instituteur qui, axé sur la relation entre théorie et pratique, porterait un regard de chercheur sur sa propre pratique.

Cependant, il y a un aspect qui traverse tout le champ de notre étude et qui peut être résumé de la manière suivante : les professeurs des facultés d'éducation considèrent comme essentiel que l'instituteur se réfère autrement à sa pratique. En d'autres termes, ils préconisent que l'instituteur porte un regard critique sur son action pédagogique à l'aide d'un certain apport théorique, de façon à combiner ces deux dimensions : la connaissance théorique et l'expérience pratique. Le but de cette démarche est de permettre au professeur des écoles, par l'analyse de sa pratique, de trouver des réponses à ses défis pédagogiques. La déclaration suivante, faite par un interviewé qui est coordonnateur de la formation des maîtres dans une des universités, est un bon exemple : « *L'objectif de cette formation est de travailler avec l'étudiant la question de la pratique. Nous avons une vision théorique et nous leur montrons la question de la théorie. Beaucoup d'entre eux ont déjà une bonne pratique, mais sans en avoir conscience. Certains étaient à un niveau inférieur à celui de la bonne pratique et ont commencé à se réveiller. Alors, un des buts est de leur apporter un cadre de référence théorique, de leur faire comprendre l'importance de la théorie, qui n'est pas la théorie pure, puisqu'elle se rapporte à la pratique et que celle-ci modifie la théorie.* »

---

institution sociale indispensable, en examinant les facteurs qui déterminent ses problèmes et en recherchant les moyens de la rendre compétente, notamment en ce qui concerne la scolarisation des enfants d'origine populaire. Cf. B. Pierrehumbert (dir.). *L'échec à l'école : l'échec de l'école?* Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1992.

Cette citation nous permet de montrer l'une des spécificités institutionnelles qui s'imposent dans ces trois facultés d'éducation à Rio : la conception de l'instituteur comporte, le souci concernant la relation entre théorie et pratique, mais ce souci est beaucoup plus intense et net dans le cadre de l'Université de l'État de Rio-de-Janeiro (UERJ). Ceci est facile à comprendre, compte tenu du genre d'étudiants qui s'inscrivent dans la formation continue des maîtres de l'UERJ, et qui sont des instituteurs déjà en exercice.

Cette caractéristique particulière de l'expérience de l'UERJ présente des avantages et des risques, en ce qui concerne la relation entre théorie et pratique dans la formation de l'instituteur. Le grand avantage est que les étudiants, étant déjà des instituteurs en service, peuvent mettre la formation théorique à l'épreuve avec les éléments issus de leur insertion pratique. Ainsi, ils sont non seulement capables d'éviter les pièges des discours formatifs qui ne correspondent pas à la réalité de l'école primaire (Perrenoud, 1994), mais aussi de pousser les formateurs, professeurs des facultés d'éducation, à articuler, de manière plus fine, leur connaissance académique et la réalité où leurs étudiants (les instituteurs) agissent professionnellement.

Toutefois, cette particularité partage également un risque dans la mesure où les formateurs et les étudiants-instituteurs peuvent surestimer la pratique et axer la formation sur une sorte de pragmatisme poussé à l'extrême. Dans ce cas de figure, la formation universitaire ne servirait qu'à résoudre les problèmes pratiques quotidiens sans nécessairement doter l'instituteur de la vision critique préconisée par les professeurs. La déclaration d'un ancien coordonnateur de l'UERJ révèle ce risque : « Les étudiants demandent ce qu'ils veulent et nous sortons, comme des fous, à la chasse aux réponses. » Sans vouloir contester la démarche de formation consistant à prendre en compte les intérêts des étudiants, surtout quand il s'agit d'une formation continue, nous voudrions simplement signaler les risques d'une formation « immédiate » qui pourraient justement mettre en péril l'idée de développer l'esprit critique chez l'instituteur. D'autant plus que la formation professionnelle, continue ou initiale, devrait plutôt offrir à l'instituteur la capacité à construire les réponses les plus adaptées à ses dilemmes professionnels, pour qu'il puisse *lui-même*, devant une situation difficile ou inattendue, savoir comment improviser, comment créer, bref, comment agir dans l'urgence, selon la formule de Philippe Perrenoud (1996).

Il est également intéressant d'analyser la façon dont le rapport entre théorie et pratique est conçu par certains interviewés. Tout comme ce coordonnateur de la formation des maîtres cité ci-dessus, on parle assez souvent d'*apporter* à l'instituteur un corpus théorique, tandis que la définition du cadre théorique est le résultat d'un processus de *construction*, dans la mesure où toutes les théories ne sont pas applicables à tous les problèmes pratiques ou méthodologiques. En manifestant ce même souci, un autre affirme : « Je suis contre l'académisation de la formation parce qu'elle comporte de fausses théories ; l'étudiant commence à y croire, il devient plein de ce discours théorique et commence à vouloir encadrer le réel dans un ensemble de bêtises. » Il convient ici de rappeler que l'on ne prétend pas nier ni le rôle ni l'im-



portance de la dimension théorique dans la formation des instituteurs. Toutefois, cette dimension est encore plus importante quand l'approche théorique comporte une certaine souplesse, tout en se laissant « envahir » et, éventuellement, « modifier » par les questions provenant de la pratique. Ici se trouve, selon nous, le potentiel des expériences comme celles de l'UERJ, où le processus de formation peut être axé sur la confrontation permanente entre théorie et pratique. Ce que l'on rejette, en effet, c'est l'*académisation* assez fréquente de certaines formations qui, sans garder un contact direct et effectif avec la pratique, se fondent sur un discours théorique vide et sur des prescriptions incompatibles avec la réalité scolaire. La pratique est donc source d'inspiration prometteuse pour le perfectionnement de la formation de l'instituteur, puisqu'elle propose des questions concrètes qui obligent les formateurs et les formés à repenser les théories dans une approche qui s'adapte le mieux aux défis posés.

Nous sommes donc persuadés que, parmi les expériences examinées, celle de la faculté d'éducation de l'UERJ est la mieux placée pour entreprendre une formation des maîtres qui soit axée sur le dialogue entre théorie et pratique, en fonction des caractéristiques du public qu'elle reçoit. Ce n'est donc pas par hasard si le mot d'ordre le plus prononcé par les professeurs engagés dans cette expérience est « *action-réflexion-action* ». Mais cela ne veut pas dire que les deux autres expériences ne pourront pas le faire ; il s'agit tout simplement de considérer l'énorme atout de l'UERJ qui est celui de recevoir des instituteurs déjà en action à l'école primaire. En tout cas, tout dépendra de la façon dont l'articulation entre théorie et pratique sera conduite et, de ce point de vue, dans le témoignage de certains interviewés de l'UERJ, il apparaît, soit des vestiges d'idéalisation de la théorie soit des vestiges de surestimation de la pratique.

Une vision globale de l'école et du travail scolaire est un second aspect de cette formation que les professeurs interviewés semblent proposer à l'instituteur. Il s'agit, pour être plus clair, d'offrir à l'instituteur les moyens de dépasser la fragmentation qui, depuis des années, compromet la qualité de la formation des professionnels de l'éducation au Brésil, tout en lui permettant d'avoir une vision intégrée du phénomène éducatif. Cette conception est particulièrement forte parmi les professeurs de la Pontificale Université Catholique de Rio-de-Janeiro (PUC-RJ), ce qui correspond tout à fait au modèle de formation universitaire de pédagogie (équivalent à la maîtrise française) qu'ils ont implanté à la suite de la réforme du curriculum de 1991. À ce sujet, les propos d'un professeur de cette Université sont très explicites : « *Notre proposition de formation professionnelle cherche à dépasser les spécialisations et à former un professionnel qui puisse avoir une vision intégrée du processus éducatif en opposition au schéma précédent où nous avons une formation très fragmentée.* »

En effet, comme nous l'avons déjà souligné, l'une des plus grandes critiques adressées par les chercheurs à la formation du personnel de l'éducation au Brésil est la vision fragmentaire de la réalité scolaire qu'elle inculque chez les professionnels, surtout à partir de la réforme de 1971 (loi 5692) et des différents textes légaux

émanant du ministère de l'Éducation (MEC) et du Conseil fédéral d'éducation (CFE), produits avant et après cette loi (3). Ainsi, l'instituteur est préparé uniquement pour exercer le professorat primaire, sans connaître les autres dimensions du travail scolaire (orientation, supervision, coordination, direction d'établissement) et, pire encore, sans comprendre les relations existantes entre ces fonctions et le métier qu'il fait. À l'école, chacun a un rôle déterminé et séparé, ce qui peut provoquer un certain nombre d'aberrations dont l'une des plus contestées est l'existence, à l'école, de professionnels qui supervisent le travail des enseignants sans jamais avoir exercé le professorat. Cette séparation formelle des fonctions (et des formations qui leur correspondent) empêche l'instituteur, ainsi que les autres professionnels de l'école primaire, de comprendre le contexte scolaire dans toute sa complexité. Elle rend plus difficile la constitution de vraies équipes pédagogiques à l'école et incite la formation de ghettos professionnels à l'intérieur de l'école. Enfin, on oublie que toutes ces fonctions devraient avoir un but commun, à savoir, le perfectionnement permanent de la qualité de l'école. Comme le déclare pertinemment un professeur : « *Notre législation absurde permet de former le spécialiste en éducation sans qu'il ait de l'expérience dans l'enseignement. C'est la plus grande incohérence en termes de formation ! Comment va-t-il être superviseur, orienteur ou administrateur scolaire s'il n'a jamais mis les pieds dans une salle de classe ?* »

Dans le but de favoriser, chez l'instituteur, la compréhension de l'école dans sa globalité, une partie impartante des universitaires interviewés a tendance à privilégier le côté interdisciplinaire de la formation des maîtres. Néanmoins, dans leurs propos, cette formation interdisciplinaire reste parfois imprécise, comme un mot d'ordre vague, l'interdisciplinarité étant parfois associée à des questions de forme et non pas à des questions de fond : « *Pour atteindre l'interdisciplinarité, on essaye de faire en sorte que les professeurs travaillent avec les mêmes textes* » ou encore « *Après un an de travail, nous avons réussi à mettre plusieurs professeurs à la fois dans la salle de classe pour qu'ils donnent ensemble le même cours, et cela a été très beau à voir.* »

Nous ne voulons pas remettre en cause ces différentes stratégies qui visent à établir une dynamique de formation interdisciplinaire, même si certaines posent, à notre égard, des problèmes pratiques très concrets, comme celles qui consistent à réunir plusieurs professeurs pour donner le même cours. Cette expérience nous semble très difficile à gérer, du fait des particularités didactiques inhérentes à chaque enseignant. En tout cas, ce que nous voulons davantage discuter est la préoccupation formelle par rapport à la dimension interdisciplinaire, qui parfois empêche ces professeurs universitaires de se poser les questions essentielles : sur quelles questions ou problèmes précis et avec l'apport de quelles disciplines vaut-il la peine de mettre en place une démarche de formation interdisciplinaire ? La manière dont cela sera fait,

3 - Nous pouvons citer, entre autres : l'avis n° 252, du 9 mai 1969, du CFE; la résolution n° 2, du 12 mai 1969, du CFE; et l'arrêté n° 399, du 28 juin 1989, du MEC.

une fois ces questions résolues, est peut-être un élément moins important. Nous avons donc l'impression que la notion même d'interdisciplinarité est très limitée chez certains d'entre eux. Certains semblent croire que le fait de travailler tous sur le même texte ou de donner ensemble le même cours assure, par soi-même, une approche de formation interdisciplinaire. Un dernier propos sur ce thème vient renforcer l'atmosphère d'imprécision qui semble entourer cette conception : « *L'interdisciplinarité est pratiquement une utopie pédagogique parce qu'elle est très difficile à être atteinte. Alors, elle reste comme une sorte d'horizon qui oriente le travail pédagogique, mais elle est très difficile à mettre en place.* »

Une autre conception de l'instituteur et de son processus de formation, qui s'inscrit dans la ligne de la formation à la pratique réfléchie, paraît être privilégiée par ces professeurs : il s'agit de l'idée selon laquelle l'instituteur doit être formé non pas seulement pour enseigner, mais aussi pour créer et produire des connaissances. Le processus de formation des maîtres devrait donc fournir à ces professionnels les moyens nécessaires pour qu'ils mènent, dans l'exercice de leur métier, un travail de recherche. Cet aspect, parmi ceux que nous analysons dans le présent chapitre, instaure un véritable conflit de conception entre les universitaires interviewés, puisque nous avons trouvé des professeurs qui soutiennent fermement la conception de l'instituteur (et des enseignants en général) perçu comme un chercheur, tandis que d'autres s'opposent farouchement à cette vision.

À ce sujet, nous citerons les propos d'un coordonnateur de la formation des maîtres à l'Université fédérale de Rio-de-Janeiro (UFRJ) : « *Pendant le stage, l'étudiant développe un petit projet de recherche. C'est un essai de recherche, car le produit de ce nouveau curriculum que nous avons imaginé est l'enseignant-chercheur, ce qui correspond à nos présupposés concernant la formation de ce professionnel.* »

153

Il est vrai que cette conception est particulièrement forte à l'UFRJ, puisque la formation universitaire de pédagogie qu'elle propose et sa filière « professorat primaire » sont présentées comme étant vraiment centrées sur la perception de l'instituteur comme un producteur de connaissances liées à son action professionnelle. Il est intéressant de remarquer que, dans le cadre de l'expérience de l'UFRJ, la formation à la recherche correspond à une autre manière de saisir la relation entre théorie et pratique dans la formation de l'instituteur. Autrement dit, cette relation n'est pas simplement perçue comme un moyen de résoudre les problèmes pédagogiques ressentis par l'instituteur, mais surtout comme une stratégie pour le préparer à avoir une démarche de chercheur dans la résolution de ses dilemmes professionnels. Ici se trouve, à notre sens, une différence philosophique importante entre les expériences de l'UERJ et de l'UFRJ. Dans la première, la relation entre théorie et pratique semble viser, à juste titre, le dépassement des problèmes pratiques des instituteurs, tandis qu'à l'UFRJ on propose d'aller au-delà, en incitant l'instituteur à problématiser sa pratique professionnelle à l'aide de certaines conceptions théoriques. Le mot recherche revient, en effet, très peu, dans les propos des informateurs provenant de

l'UERJ quand ils parlent de la relation entre théorie et pratique, ce qui sans doute renforce cette voie d'analyse.

Cependant, la conception de l'instituteur comme chercheur est sévèrement critiquée par certains interviewés, qui considèrent erronée l'idée selon laquelle l'enseignant doit forcément mener, dans sa pratique professionnelle, des activités de recherche. Accordons la parole à ce professeur : « *C'est un grand mensonge cette relation entre enseignement et recherche. L'enseignant n'a pas besoin d'être chercheur, mais plutôt consommateur de recherches. La recherche est importante en tant que production de connaissances et en tant que socialisation des connaissances produites. Alors, il ne faut pas faire de chaque enseignant un chercheur.* »

La déclaration véhémement de ce professeur, l'un des chercheurs les plus connus du département d'éducation de la PUC-RJ, nous offre au moins deux pistes d'analyse. Premièrement, il est exact que le problème de la diffusion des recherches sur l'école et sur ses professionnels auprès des enseignants est une question encore ouverte. Nous avons nous-même eu l'occasion d'aborder, dans un autre texte (Carneiro da Silva, 1993), le problème de la socialisation des résultats des recherches auprès des enseignants de l'école du *premier degré* (école primaire et collège) au Brésil, tout en précisant que cela serait une façon de perfectionner la formation de ces professionnels et de rapprocher davantage le monde académique et le monde de l'école qui, au Brésil, se trouvent très éloignés. D'autres auteurs (Ludke, 1993), également préoccupés par la question, ont signalé que la socialisation du savoir produit par les chercheurs auprès des enseignants pourrait être réalisée, de façon indirecte, et que cela n'impliquerait pas forcément un contact immédiat et direct entre chercheur et enseignant. En tout cas, indépendamment des stratégies ou des modalités de socialisation des savoirs universitaires, il est indéniable que l'appropriation ou la *consommation* (selon les propos ci-dessus) par les enseignants, des résultats des recherches peut jouer un rôle important dans l'amélioration de la qualité de leur travail. De ce point de vue, la déclaration antérieurement citée plus haut nous semble très pertinente.

Néanmoins, cette déclaration se fonde peut-être sur une vision limitée de la recherche, puisque quand on parle de former l'instituteur à la recherche cela ne veut pas nécessairement dire qu'il sera un chercheur censé produire des connaissances nouvelles, à l'image du travail mené par les professeurs-chercheurs des universités. Faire de l'instituteur un chercheur, c'est surtout lui accorder, dans son processus de formation, les moyens de remettre en cause sa pratique professionnelle, à la lumière d'un corpus théorique approprié aux problèmes visés. Comme l'ont montré Isambert-Jamati et Henriquez (1983), c'est plutôt en termes de développement de certaines attitudes ou comportements que l'on peut parler de la formation à la recherche pour l'instituteur : l'exercice de la réflexion, du regard critique, de la formulation de questions, bref, de la remise en question de sa pratique, dans le but de la perfectionner, voire même de la transformer.

En bref, l'ensemble de ces éléments que nous venons d'analyser constituent, globalement, la conception d'un modèle de formation qui prend la pratique comme objet de réflexion. Cette conception est considérée, par la grande majorité des professeurs interviewés, comme étant indispensable au déclenchement d'une progression qualitative dans la préparation de l'instituteur. Néanmoins, il y a d'autres conceptions de la formation de ce professionnel, soutenues par ces professeurs, qui peuvent être associées aux conditions difficiles dans lesquelles le métier de professeur des écoles est exercé, depuis fort longtemps, au Brésil. Ces conceptions symbolisent, selon nous, le désir des professeurs des facultés d'éducation, de compenser d'un côté, certaines limites identifiées dans la formation des instituteurs et, de l'autre, de motiver davantage les étudiants à l'exercice de ce métier, tâche extrêmement difficile face aux conditions socioprofessionnelles défavorables que sont celles des professeurs des écoles primaires au Brésil.

## LA FORMATION COMPENSATOIRE ET LA FORMATION PAR LA MOTIVATION

À travers le discours de nombreux professeurs interviewés des trois facultés d'éducation, nous constatons que, au-delà des contenus disciplinaires (langue portugaise, mathématiques, etc.) et pédagogiques que l'instituteur doit maîtriser pour faire son métier, l'acquisition d'un certain nombre de compétences élémentaires est, pour eux, une question indispensable. À vrai dire, il s'agit d'aspects qui auraient dû être acquis par le futur instituteur dans sa formation scolaire au premier et au second degré. Il faut remarquer que les professeurs des facultés d'éducation se tournent vers ce point en fonction de leur contact avec des *instituteurs déjà formés*, qui viennent à la faculté d'éducation pour suivre une formation universitaire. Ces instituteurs, dans une bonne partie des cas, font preuve de graves difficultés, surtout en termes d'expression et de compréhension écrite. Ce témoignage d'un professeur de l'UERJ, illustre bien la situation : « *Elles sont institutrices en exercice du professorat et manifestent des difficultés de lecture, d'expression écrite; elles n'aiment pas lire. Cela est un fait constaté! Vous vous rendez compte de la gravité de la situation!* »

155

On peut donc constater que le problème de la qualification du personnel enseignant de l'école primaire au Brésil ne se réduit pas à l'existence d'enseignants dépourvus de formation spécialisée. Des déficits de formation, même ceux concernant certaines compétences de base, peuvent être repérés parmi les instituteurs qui ont déjà suivi une formation professionnelle. Certes, dans le cas des étudiants de la formation des maîtres de l'UERJ, il s'agit principalement d'instituteurs formés seulement au niveau secondaire, mais cela ne justifie pas que ces professionnels, chargés de la scolarisation primaire d'enfants de sept à dix ans, ne connaissent pas certains rudiments du savoir et ne maîtrisent pas certaines pratiques qu'ils sont censés apprendre aux élèves.



Pour analyser cette question, il nous semble inévitable de remettre en question non seulement la qualité du système de formation des maîtres au niveau secondaire, ce que nous faisons dans cette recherche, mais aussi celle de l'école brésilienne à tous niveaux. En fin de compte, ces déficits constatés chez les étudiants (déjà instituteurs) de l'UERJ, se manifestent également chez des étudiants universitaires inscrits dans d'autres domaines. À ce propos, Luis Milanesi (1983) affirmait, tout en critiquant la qualité du système scolaire au Brésil, qu'il était possible, dans certains établissements d'enseignement supérieur, qu'un étudiant traverse toute la formation universitaire sans avoir lu aucun livre. Dans le même sens, Balina Bello Lima (1985) critiquait la qualité du système scolaire au Brésil, en déclarant que c'est seulement au collège que les enfants acquièrent le savoir correspondant à l'école primaire, que c'est seulement au lycée qu'ils apprennent le savoir correspondant au collège, et cela se poursuit à tous les niveaux jusqu'à la formation doctorale. Certes, il s'agit d'une critique très radicale mais qui trouve écho dans les propos de certains professeurs interviewés, comme celui-ci qui déclare : « *Sur cette question de la formation d'habitudes, ce que nous avons aujourd'hui, à l'Université, est une difficulté très grande (chez les étudiants de la formation des maîtres) parce qu'ils ne savent pas lire correctement. Cela est un handicap très grave qui ne date pas d'aujourd'hui, mais qui vient de très loin, qui se rapporte à d'autres problèmes qui remontent au second et au premier degrés.* »

Ceci nous amène à réfléchir sur l'attitude que les professeurs à l'Université doivent adopter devant ces problèmes qui, comme nous l'avons déjà mentionné, se manifestent parmi les étudiants des différentes formations universitaires. L'Université doit-elle combler les lacunes laissées par les niveaux de formation précédents en dépit de l'approfondissement de la formation professionnelle de niveau supérieur qu'elle est censée originellement proposer ? Dans le cas spécifique de la formation *continue* des maîtres, la question est peut-être moins compliquée, car l'éducation professionnelle continue peut effectivement, dans certains cas, servir à éliminer des déficits de formation accumulés chez les étudiants-instituteurs, même si cela n'épuise pas du tout le potentiel d'un processus de formation continue. Néanmoins, quand il s'agit d'une formation *initiale* au professorat primaire, l'Université doit-elle retarder, réduire ou interrompre le travail avec les contenus spécifiques de la formation professionnelle au profit d'un travail axé sur la compensation des déficits de base ressentis chez les futurs professeurs des écoles ?

Face à ces dilemmes, nous pensons que l'Université peut agir de différentes manières. Tout d'abord, elle peut investir davantage dans la formation initiale des enseignants du collège et du lycée (*licenciaturas*), mission qui est à sa charge depuis très longtemps et qui, dans le contexte de l'Université brésilienne, se trouve reléguée, comme l'accusent plusieurs auteurs (Ludke, 1994). Ce faisant, l'Université contribuerait grandement à l'amélioration de la qualité de l'enseignement concernant ces deux niveaux (collège et lycée). Quant à la formation des maîtres, il ne nous paraît pas possible que l'Université puisse ignorer les déficits de formation dont font preuve

les étudiants. Soit dans le cadre d'une formation continue à l'Université, soit dans le cadre d'une formation initiale universitaire, les professeurs des facultés d'éducation doivent utiliser toute leur compétence et souplesse pour aborder, auprès de l'étudiant, les questions proprement pédagogiques et disciplinaires et, de plus, les compétences de base qu'il ne maîtrise pas. L'Université pourrait aussi mettre au point, nous semble-t-il, un système de sélection plus fin afin de recevoir, dans les formations universitaires consacrées au professorat, des étudiants ayant déjà un bon niveau de connaissance par rapport aux matières étudiées dans les niveaux de scolarité précédents.

Avant de clôturer cette partie, il reste encore une dernière conception importante à analyser, particulièrement identifiée parmi les témoignages accordés par les professeurs de l'UERJ : le besoin de développer un processus de formation qui puisse motiver l'étudiant à l'exercice du professorat primaire. Cette conception a, bien entendu, un rapport direct avec le problème de la dévaluation socioprofessionnelle, extrêmement forte, qui caractérise le métier d'instituteur au Brésil. D'ailleurs, il faut préciser que cet aspect est évoqué, avec beaucoup d'insistance, par les professeurs des trois facultés retenues. Toutefois, nous avons remarqué que, c'est seulement chez les professeurs de l'UERJ, que la question de la motivation des étudiants de la filière professorat primaire était vraiment perçue comme un axe de formation important. À ce sujet, les propos suivants, tenus par un ancien coordonnateur de la formation continue des maîtres à l'UERJ, nous semblent spécialement pertinents : « *Je ne sais pas si ceci peut être considéré comme un axe pédagogique de notre formation, mais c'est une phrase que j'ai prononcée et qui résume ce que l'on veut faire : 'quitter la pédagogie de la misère et aller vers l'utopie pédagogique'. C'est cela que nous faisons à chaque moment : travailler l'auto-valorisation de cet instituteur qui se trouve tellement déprimé. On lui dit qu'il faut rester dans le métier, qu'il n'abandonne pas, qu'il résiste, qu'il étudie, qu'il cherche la théorie.* »

157

Ce ton dramatique ci-dessus (on parle même de *résister*) n'est pas du tout exagéré, puisque la situation de l'instituteur brésilien mérite vraiment cet adjectif : « dramatique ». Elle est dramatique en raison de la formation tellement insuffisante qui lui est accordée, depuis des années ; elle est aussi dramatique en fonction des salaires qu'il reçoit, absolument indignes de la responsabilité sociale dont il est investi ; elle est dramatique encore en fonction du total manque de prestige dont il dispose, dans tous les secteurs de la société, y compris parmi ses collègues des niveaux les plus élevés ; elle est enfin dramatique, car tous ces problèmes traînent depuis fort longtemps, sans qu'une politique globale visant à les résoudre ne soit pas mise en place. Ces problèmes exigent des solutions urgentes, avant que ce métier ne soit définitivement l'espace professionnel de ceux qui n'ont rien de mieux à faire ou encore de ceux qui n'attendent que la prochaine occasion pour quitter à jamais cette profession.

Nous voudrions souligner, encore une fois, un aspect que cette recherche a éclairé : l'expérience de l'UERJ a permis aux formateurs qui y sont engagés de sentir, plus

fortement que les professeurs des deux autres facultés, certains problèmes qui se manifestent dans le métier d'instituteur. Il ne s'agit pas ici d'affirmer que la formation des maîtres à l'UERJ est qualitativement supérieure à celles proposées par la faculté d'éducation de l'UF RJ et par le département d'éducation de la PUC-RJ. Nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour l'affirmer, et notre but n'est pas de comparer la qualité de ces formations. Nous avons tout simplement constaté que le fait de travailler auprès d'étudiants qui sont déjà des instituteurs en exercice, a permis nous semble-t-il, aux professeurs de l'UERJ d'avoir une approche peut-être plus réaliste de la situation socioprofessionnelle des maîtres. Certes, les professeurs situés dans les trois facultés ont tous, sans exception, mentionnés, plus d'une fois, le problème de la valorisation professionnelle de l'instituteur. Cependant, les professeurs de l'UERJ, selon les conceptions philosophiques qu'ils affichent à propos de l'instituteur et de sa préparation, semblent être les seuls à prendre la question de la motivation comme l'un des axes sur lequel la formation des maîtres doit se fonder.

## CONCLUSION

Les conceptions de l'instituteur et de son processus de formation constituent un enjeu important dans le cadre de l'universitarisation de la formation de ce professionnel menée par les facultés d'éducation de la ville à Rio-de-Janeiro. Certes, il y a, d'un point de vue global, une certaine uniformité de perceptions parmi les universitaires des trois facultés, ce qui veut dire que la conception philosophique de la formation de l'instituteur ne fait pas l'objet de conflits très importants. Néanmoins, la définition de ces conceptions demeure un enjeu important, car elles sont les bases philosophiques sur lesquelles sont organisés les modèles de formation des maîtres implantés dans les trois facultés.

158

De façon générale, les professeurs des facultés d'éducation veulent proposer à l'instituteur une formation qui développe son esprit critique à l'égard non seulement de sa pratique, mais aussi du contexte où elle est développée. Par conséquent, ils mettent l'accent sur la dimension politique de la formation des maîtres, qui comporterait essentiellement une analyse plus approfondie de l'échec scolaire des enfants d'origine populaire (en recherchant ses déterminations structurelles) et la mise en valeur de l'école publique. Les professeurs mettent également l'accent sur l'importance de former l'instituteur à une pratique réfléchie et, de ce point de vue, l'aspect essentiel est, sans aucun doute, la façon dont il établira les rapports entre sa pratique professionnelle et ses connaissances théoriques.

Néanmoins, les conceptions de la formation des maîtres affichées par les professeurs interviewés peuvent parfois être bausculées par la pratique même de ces formateurs à l'Université auprès des étudiants (déjà instituteurs ou futurs instituteurs). Ce problème a été soulevé par certains, comme celui-ci : « *Quand on a choisi, comme l'un des critères pour l'évaluation de la formation de pédagogie, la performance des*

*professeurs, et quand on a donc donné la parole aux étudiants, certains professeurs se sont révoltés contre l'équipe d'évaluation. Ces professeurs ne voulaient pas que l'on prenne en compte le témoignage des étudiants qui parfois faisaient allusion à l'incompétence et au manque d'engagement de certains professeurs. C'est-à-dire que l'on veut doter l'instituteur d'un esprit critique, mais quand on lui accorde, pendant sa formation, l'occasion de se prononcer de manière critique, on ne veut pas toujours l'écouter. »*

Ceci renvoie à des problèmes, souvent dénoncés par des chercheurs (Oliveira, 1994; Perrenoud, 1994), portant sur le rapport entre les professeurs des programmes de formation des maîtres et les futurs instituteurs. Ana Maria Oliveira (1994), en analysant les pratiques de formation dans un établissement secondaire de formation des maîtres à Recife (Brésil), a constaté un écart important entre ce que les formateurs apprennent à l'étudiant en termes d'attitudes professionnelles et le comportement qu'ils adoptaient eux-mêmes auprès de ces étudiants. La formule « faire ce que je dis, mais ne pas faire ce que je fais » est, selon cet auteur, parfaitement adaptée à la situation. Et, hélas, le problème est également présent au sein des formations des maîtres au niveau universitaire, comme le dit ci-dessus ce professeur. D'ailleurs, les rapports entre formateur et formé dans les formations des maîtres ont aussi d'autres difficultés. Nous pouvons également parler d'une sorte de *primarisation* du traitement accordé par les formateurs à leurs étudiants. Dans plusieurs témoignages, les professeurs faisaient allusion aux étudiants (parfois déjà instituteurs en exercice) comme s'il s'agissait d'enfants et non pas d'adultes qui suivent une formation professionnelle ou de professionnels qui suivent une formation continue. S'insurgeant contre le traitement accordé par certains de ses collègues aux étudiants, l'un des professeurs a déclaré : « *Ce qui me gêne, c'est que la vision de l'instituteur prédominante à l'École normale, est très stéréotypée, marquée par l'usage du diminutif, cette chose maternelle et très peu professionnelle, tout cela n'a pas été abandonné dans le cadre de la formation universitaire des maîtres. »*

159

À travers l'analyse des conceptions philosophiques des professeurs, nous avons pu identifier certaines homologues qui rapprochent les trois facultés (principalement le souci concernant le rapport entre théorie et pratique), mais nous avons aussi découvert des positions qui sont nettement plus fortes dans certaines facultés. Par exemple, la préoccupation par rapport à la pratique réfléchie, que l'on retrouve dans le témoignage des professeurs issus des trois facultés, prend des formes distinctes dans chacun de ces établissements. À l'UERJ, il y a un attachement plus net à la résolution des problèmes pédagogiques dans le rapport entre théorie et pratique, tandis qu'à l'UFRJ ce rapport est plutôt perçu comme le pilier de la formation d'un instituteur doté de la capacité à produire certaines connaissances, que nous avons tendance à qualifier de pédagogiques. Du point de vue des spécificités institutionnelles, nous pouvons également conclure sur l'existence d'une caractéristique particulière à la PUC, qui est le souci majeur de former le professionnel de l'éducation de base (dont l'instituteur) capable d'avoir une vision globale du travail scolaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La reproduction*, Paris, Minuit.
- CARNEIRO DA SILVA W. (1993). – *Apropriação do conhecimento produzido na universidade por professores da escola de primeiro grau* (communication au 1<sup>er</sup> Congrès international de formation des enseignants dans les pays de langue et expression portugaises, Aveiro, Portugal, fév.).
- CARNEIRO DA SILVA W. (1997). – *La formation des maîtres à l'Université : analyse sociologique des expériences menées dans trois facultés d'éducation de la ville de Rio-de-Janeiro (Brésil)*, thèse de doctorat, Paris, Université René Descartes.
- GATTI B. A. et alii (1994). – « Características de professores (as) de primeiro grau no Brasil : perfil e expectativas », *Educação e Sociedade*, n° 48.
- ISAMBERT-JAMATI V., HENRIQUEZ S. (1983). – « Le rôle des universités dans la formation des enseignants en France », *European Journal of Teacher Education*, v. 6, n° 3.
- LIMA B. B. (1985). – *Ampla didática*, Niterói, CEUFF (2<sup>e</sup> éd.).
- LUDKE H. A. (1993). – « Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores », *Ande*, v. 12, n° 19.
- LUDKE H. A. (1994). – *Avaliação institucional : formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)*, Brasília, CRUB.
- MENDONÇA A. W. P. C. (1987). – « Caminhos e descaminhos do curso de pedagogia : a experiência da PUC-RJ », *Revista de Educação da Associação dos Educadores Católicos*, n° 64.
- MILANESI L. (1983). – *O que é biblioteca*, São Paulo, Brasiliense.
- OLIVEIRA A.C.B. (1994). – *Qual é a sua formação, professor?* Campinas, Papirus.
- PERRENOUD P. (1984). – *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.
- PERRENOUD P. (1994). – *la formation des enseignants : entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD P. (1996). – *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PIERREHUMBERT B. (dir) (1992). – *L'échec à l'école : l'échec de l'école?* Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- SILVA Y. R. de O. C. da. (1997). – *L'alphabétisation des enfants des milieux populaires : analyse de l'expérience des centres intégrés d'éducation publique - CIEP (Rio-de-Janeiro - Brésil)*, mémoire de DEA, Paris, Université René Descartes.
- TENZER N. (1994). – *Philosophie politique*, Paris, PUF.