

APPRENDRE À LIRE DES TEXTES THÉORIQUES À L'UNIVERSITÉ

LA FORMATION CONTINUE DES PROFESSEURS D'ÉCOLE AU BRÉSIL (1)

FLAVIA MEDEIROS SARTI*

Résumé *Les préoccupations pratiques occupent une position centrale dans la culture des professeurs d'école si bien que leurs attentes se trouvent en décalage avec des offres de formation universitaire, toujours discursives. Une étude ethnographique des pratiques de lecture de « textes académiques » (2) par des maîtres en formation diplômante, dans le cadre d'un programme brésilien de « mise à niveau universitaire », pointe les écarts entre l'offre de formation et sa réception par les professeurs, et conduit à s'interroger sur les modalités de mise en œuvre de l'ample mouvement d'universitarisation en cours.*

Il ne fait plus de doute pour les décideurs politiques et institutionnels que tous les futurs enseignants du primaire doivent avoir reçu une formation universitaire. Mais depuis qu'a été confiée à l'université la professionnalisation du corps enseignant exerçant à ce niveau d'enseignement (Bourdoncle, 2000), en sont apparues les difficultés et les limites, qui perturbent à bien des égards sa réalisation. On peut poser la question de deux façons : ce choix est-il pertinent ? est-il réaliste ? Cette distinction n'est généralement pas faite dans les discours qui associent l'universitarisation de la profession enseignante à une plus grande valorisation des professeurs et à une professionnalisation de leur activité. Dans ce contexte de « fabrication d'un enseignant professionnel » (Popkewitz, Nóvoa, 2001), les enseignants ont été appelés à adh-

93

* - Flavia Medeiros Sarti, département de sciences de l'éducation, université d'État Pauliste (campus de Rio Claro), Brésil.

1 - Le texte a été traduit du brésilien par Max Butlen (IUFM de Versailles).

2 - Le terme « académique », courant au Brésil pour désigner ce qui est légitime dans le champ académique, c'est-à-dire universitaire, a été traduit selon les contextes, par académique, universitaire, scientifique, théorique.

rer aux valeurs, aux pratiques et aux savoirs scientifiques proposés comme référence, sources possibles de normalisation des pratiques, d'évaluation de leur travail et de la vie des écoles. Ainsi, la communauté universitaire pense spontanément que ses points de vue et ses discours sur l'enseignement, l'école, l'apprentissage, les disciplines scolaires alimenteront de façon féconde les pratiques et les réflexions des professeurs. Cependant, bien que de telles ressources jouent un rôle important dans la formation des enseignants, elles n'offrent pas de solutions aux multiples problèmes à résoudre quotidiennement dans la classe ou sur les lieux de travail. L'université offre donc aux maîtres une formation organisée selon les formes académiques habituelles. Cette formation universitaire, économiquement rentable, se révèle pauvre en pratiques réflexives sur l'expérience et pauvre en partage des savoirs professionnels (Bueno, 2003).

Mais le statut des écoles normales ne leur permettait pas de prendre en charge des études longues diplômantes, si bien qu'il n'y a guère d'autre alternative imaginable dans la conjoncture actuelle du Brésil (3), contrairement aux pays où l'on a préféré la solution des « hautes écoles professionnelles », pour la formation des enseignants comme pour la formation des ingénieurs ou des personnels de santé. Sans remettre en cause la pertinence de ce choix d'études supérieures, nous avons interrogé la « faisabilité » d'une mise en œuvre particulière, dans le cadre d'un programme particulier à São Paulo. C'est ce dernier aspect qui sera l'objet d'un examen plus approfondi dans cet article.

94

Plutôt qu'analyser les présupposés à l'origine d'une telle démarche, nous avons considéré ce que l'université « peut » faire concrètement pour transformer la culture d'un groupe professionnel. La démarche d'ensemble consiste à le doter d'une rationalité discursive qui, historiquement, s'est constituée à l'extérieur de lui, en présupposant que ces savoirs modifieront les démarches mises en œuvre quotidiennement par les enseignants. Dans une telle perspective, les interrogations rejaillissent sur la façon dont les professeurs se positionnent face aux politiques visant à les former notamment par la voie de l'universitarisation. Comment « s'approprient-ils les objets et les valeurs qui leur sont imposés et donnés à consommer » ? (de Certeau, 1994 [1980], p. 41).

Cette thématique sera discutée à partir d'une étude ethnographique (4) dont les données ont été réunies à l'occasion d'un programme brésilien de formation des

3 - Précisons que les salaires définis par les employeurs (municipalités, état, écoles privées) sont globalement faibles, mais variables selon les lieux, et qu'ils n'ont pas été réévalués comme cela a été le cas en France avec la création des IUFM (note de la rédaction de RF).

4 - F. Sarti, *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais*, São Paulo : FEUSP, 2005 (thèse de doctorat). La recherche, financée par la

professeurs au niveau supérieur. L'investigation est centrée sur les pratiques de lecture de professeurs expérimentés dans l'enseignement (tous enseignants depuis plus de dix ans), on a cherché à caractériser leurs modes d'appropriation des textes académiques lus dans un environnement où divers dispositifs ont été utilisés pour former de nouveaux lecteurs de textes de ce type.

La lecture des professeurs d'école et l'universitarisation de la formation continue

Le mouvement brésilien d'universitarisation de la formation enseignante a été impulsé, essentiellement, par la loi d'orientation de l'Éducation nationale (cf. Ministério da Educação, 1996) qui recommande une formation supérieure pour tous les professeurs de l'enseignement primaire. Une fois cette loi promulguée, des milliers de professeurs brésiliens se sont inscrits dans des cours ordinaires de licence ou dans des programmes spéciaux de formation continue, organisés par les Secrétariats à l'éducation de chaque État dans tout le pays. De nombreuses universités privées à but lucratif qui ont bien compris tout ce que ce marché pouvait leur rapporter, ont mis au point des programmes spéciaux, sous forme de cours du soir, qui permettent de « vendre des diplômes » (le contrôle continu, sous réserve d'une présence régulière, permet d'obtenir la licence exigée de façon presque automatique). Parmi ces programmes spécifiques de formation supérieure, destinés aux maîtres en exercice, le PEC-Formation Universitaire (5) a été pris comme base empirique de la recherche dont nous présentons les résultats.

L'USP qui organise les cours de formation est une université publique, une des plus prestigieuses de l'État de São Paulo, qui recrute ses étudiants par un concours très sélectif. Les enseignants ne sont évidemment pas recrutés par le concours étudiant, mais par le Secrétariat d'éducation qui gère toutes les affaires scolaires de la ville (plus peuplée que la Suisse). Ils viennent en cours du soir, après leur journée de travail, mais pour les six derniers mois, ils bénéficient d'un congé d'étude qui leur permet d'étudier à plein-temps en conservant leur salaire. Les cours ne leur sont pas dispensés dans la faculté d'éducation, mais dans des groupes scolaires de la ville, reliés à l'université par un réseau de télévision diffusant les cours enregistrés, en

95

Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a été faite sous la direction de Belmira Bueno (USP).

5 - Le programme décidé par le Secrétariat d'Éducation de l'État de São Paulo a été conduit en partenariat avec l'USP (université de São Paulo), la PUC (université pontificale catholique de São Paulo) et l'UEP (université d'État Pauliste) entre juillet 2001 et décembre 2002). Il a procuré une certification universitaire à 6 233 professeurs.

présence de tuteurs : ces jeunes étudiants ayant nécessairement la licence s'occupent de la gestion du matériel audiovisuel et informatique, veillent à la bonne marche des activités, contrôlent les présences. Ils jouent, comme nous le verrons, un rôle d'interface pendant les auditions des émissions, les heures de travail en atelier ou en salle informatique. À l'université, une équipe d'assistants (étudiants de master ou de doctorat, généralement) se tient dans les studios affectés au PEC, enregistre et diffuse les cours, joue un rôle d'interface avec les universitaires sollicités, questionne les stagiaires par courrier électronique, reçoit leurs réponses si bien que les stagiaires travaillent tous les jours dans la salle des ordinateurs. Un forum de discussion, des « chats » sont prévus, mais l'année de la recherche, cela « ne marchait pas ». Chaque stagiaire doit rédiger un mémoire (sur un sujet au choix) mais aussi rendre diverses productions (devoirs écrits, notes de lecture, exposés). Un matériel pédagogique du type « manuel de sciences de l'éducation pour débutant » leur est distribué en plusieurs fascicules tout au long de l'année, avec le plan des thèmes abordés, des dossiers documentaires et des lectures à faire sur chaque question (extraits d'œuvres théoriques, notices biographiques d'auteurs cités, études de cas, analyse d'exemples, résumés, questions-guides, définitions de termes abstraits, etc.).

Les universitaires ont très vite pris conscience que la lecture était une question clé, que les maîtres « ne savaient pas lire » ou « n'étaient pas capables de lire » les textes proposés. Diverses publications ont émis des hypothèses variées, reproduisant à l'égard des professeurs les réponses déjà apportées en d'autres circonstances à propos des élèves de milieux populaires. Tantôt on insiste sur le « déficit » découlant des conditions extérieures (formation brève, conditions économiques ne permettant pas des pratiques de lecture suffisantes, environnement culturel limité aux médias audiovisuels), tantôt sur les traits socialement sélectifs des études (culture académique abstraite, références intellectuelles hors contexte ou allusives, posture culturelle de « distinction », etc.).

Notre recherche de terrain ne visait pas à savoir pourquoi de nombreux enseignants avaient des difficultés à lire, mais à observer et analyser comment ils lisaient (6).

6 - Les données recueillies (notes d'observation et enregistrements audio *in situ*, questionnaires et entretiens en petits groupes ou en tête-à-tête, photocopies de matériel élaborés par les stagiaires, etc.) ont été traitées de façon systématique, à la fois quantitative (données socio-professionnelles sur la composition des groupes) et qualitative (repérages de traits caractéristiques de « profils » représentatifs ou « dissonants », analyses de discours classiques pointant les thématiques abordées spontanément, les convergences et divergences d'énoncés, les modalités d'énonciation, les évolutions en cours d'année, etc.). Une attention particulière a été accordée au traitement des « incidents » et à leur interprétation par le groupe, en présupposant qu'ils jouaient un rôle de révélateur des positions, oppositions, tensions ou conflits latents, entre le groupe et les formateurs ou à l'intérieur du groupe.

Pendant 15 mois, deux groupes du PEC, retenus après une pré-enquête, en raison de différences significatives autour de la question des lectures, m'ont donc acceptée comme « auditrice libre » (7). Tandis que les femmes du groupe 1 disaient leurs difficultés à comprendre les textes académiques qui leur étaient distribués (méconnaissance du lexique, ignorance des procédures de production et de diffusion, insuffisances dans la conceptualisation, etc.), celles du second cours se trouvaient davantage à l'aise dans ce type de lecture qu'elles avaient déjà pratiqué à l'occasion d'autres actions de formation continue.

Ces contrastes concernant les habitudes de lecture et les expériences préalables ont attiré l'attention au début de la recherche, mais les observations ultérieures ont modifié la perception. Dans cet article, nous ne présentons pas les particularités de chaque groupe, car dans les deux cas, il existait des similitudes dans les manières de lire et dans les postures adoptées face aux textes qui leur étaient proposés dans la programmation. Dans les moments de lecture en groupe prévus dans le dispositif, les textes étaient oralisés de façon typiquement scolaire, examinés en permanence en référence à l'expérience de la classe. Les modes de lecture pratiqués avec les élèves à l'école étaient importés dans l'espace de formation. Les professeurs d'école évoquaient fréquemment des situations pratiques en cours de lecture d'un texte pour « traduire » ou illustrer ce que « l'auteur avait voulu dire ». Pourtant, dans certains cas, c'étaient bien les idées de l'auteur que les enseignantes voulaient discuter, dans la mesure où ces idées les conduisaient à justifier, problématiser, ou critiquer des situations concrètes de classe. Dans d'autres cas, c'était l'inverse : le recours à des exemples pratiques les conduisait à mettre en doute ou en cause, les idées exprimées par l'auteur.

En recourant à ces stratégies d'oralité (Kleiman, 2001), sans nécessairement s'en tenir au strict contenu du texte, les professeurs d'école prenaient le texte à lire comme une ressource pour verbaliser ou analyser leurs expériences professionnelles dans le contexte scolaire. Alors que les marges d'interprétation « scientifiquement acceptables » laissent des marges de liberté relativement étroite à un lecteur consciencieux, le mode d'échange retenu permettait de « subvertir » la nature des textes donnés à lire. Il ne s'agissait plus de se laisser guider par la structure interne du texte ou par ses marques de surface afin de se donner une représentation mentale des informations apportées (Colomer e Camps, 2002). Sans se soucier outre mesure de cette lecture légitime et donc « correcte », les lectures pratiquées faisaient émerger leurs

7 - Le fait que Flavia Sarti ait été institutrice, ancienne élève de l'école normale, a sans doute beaucoup facilité son acceptation bienveillante par les groupes, qui l'ont accueillie comme une ancienne collègue faisant une recherche sur la formation, écoutante mais non intervenante (note de la rédaction de RF).

propres perceptions et évaluations des impacts que les thèmes traités représentaient dans la vie quotidienne de l'école et le travail professoral. Au lieu de percevoir en permanence les erreurs d'interprétation, l'oubli des indicateurs concernant la cohérence ou de la cohésion textuelles, nous avons donc essayé de voir ces lectures hors des canons universitaires, comme autant d'indices indiquant que les groupes étaient en train de se constituer en « communauté d'interprétation » (8). Les lectures sur l'éducation s'agrégeaient autour d'une même perspective pratique, orientée par une même logique d'action, qui définissaient l'identité professionnelle de ces praticiennes.

Ce changement de point de vue a permis de relire les observations déjà faites sous un nouvel angle et d'approfondir l'analyse des impressions ressenties lors de diverses situations de lecture collective et individuelle. Par exemple, les maîtresses du premier cours avaient au programme un livre qui exposait essentiellement les pré-supposés constructivistes de l'apprentissage de la lecture (Élias, 2000). Les consignes demandaient que chaque sous-groupe d'enseignantes lise un des chapitres, en fasse une synthèse et présente les idées essentielles de l'auteur par écrit sur un poster en indiquant la conception de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture présenté par le texte, en signalant tout autre aspect considéré comme important pour comprendre ce processus d'apprentissage (9). Il était donc nécessaire de bien comprendre « littéralement » le chapitre, pour ensuite réaliser des inférences, synthétiser les idées présentées par l'auteur, mais sans nécessairement utiliser exactement les mêmes termes.

98

Pour accomplir cette tâche, des sous-groupes d'environ huit participants se répartirent dans différents espaces (salles de loisirs, patio, etc.). En cours de lecture, ils rencontrèrent de vraies difficultés pour comprendre certains termes, des expressions, des concepts en relation avec la théorie constructiviste. À certains moments, le groupe de professeurs observé se tourna vers moi, pour demander au « chercheur » de lever leurs doutes et de les aider à comprendre « ce que l'auteur du livre voulait dire ». Ces difficultés n'empêchèrent pas les enseignantes de vouloir proposer des exemples à propos de leur lecture. Comme cela se produisait pendant les sessions de lecture collective coordonnées par la tutrice du cours, les enseignantes segmentèrent le texte en blocs d'idées, qui furent analysés et discutés. L'une d'entre elles lisait

8 - Stanley Fish, *Is there a text in the class?* University of Harvard, 1982. L'idée de communauté d'interprétation a été élaborée par la critique littéraire, mais nous la reprenons dans un sens plus large, tenant compte des aspects sociaux de la lecture, impliquant les représentations des sujets.

9 - São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, PEC – *Formação Universitária: apostilas*, São Paulo, 2001, p. 723.

à voix haute et ses collègues l'interrompaient pour faire des commentaires sur la façon dont les élèves écrivent ou lisent (en « mangeant les lettres » par exemple), mais aussi sur leurs difficultés à enseigner et évoquer les démarches qu'elles-mêmes conduisaient dans de telles situations.

Cette « traduction » (libre) des idées de l'auteur au moyen d'exemples vécus conféra un dynamisme croissant au groupe, et des enseignantes qui étaient restées muettes jusque-là, se contentant de suivre la lecture de leurs collègues, se mirent à participer à la discussion. Au lieu d'explorer toujours plus précisément le texte et de le paraphraser comme la tutrice avait coutume de le faire pendant les séances de lecture réalisées collectivement avec le groupe, elles se mirent à associer au texte des exemples de « cas » qui déclenchèrent de longues discussions sur leur contexte de travail. Elles commencèrent alors à évoquer l'échec (scolaire) qu'elles se mirent à attribuer au développement de propositions pédagogiques liées au constructivisme, à l'inverse des intentions des formateurs ayant proposé cette lecture ! Certaines parlèrent de leurs préoccupations quant à l'avenir de leurs élèves qui selon elles ne sont pas capables de lire ou d'écrire couramment.

Comme elles voulaient tout de même accomplir la tâche proposée, elles tentaient par moment de s'en tenir strictement au texte, en intégrant les informations et en les résumant. L'une d'entre elles souligna, par exemple, que le chapitre se fondait sur les idées d'Emília Ferreiro, auteur qui, d'après le texte de base, souligne que l'apprentissage de la lecture demande de la maturité, du temps et de la patience. Ceci fit dévier les échanges sur les difficultés d'apprentissage des élèves qui vivent dans des conditions précaires, qui habitent dans des zones de violence, qui vivent dans des familles monoparentales et qui selon elles, font souvent preuve d'apathie, d'insécurité ou de rébellion en classe. La discussion se poursuivait en ce sens, s'éloignant de la thématique de l'alphabétisation, de l'activité proposée par le document ainsi que des orientations proposées par la tutrice. Quelques minutes plus tard, lorsqu'elles en revinrent à la lecture à voix haute, un passage attira leur attention. Une brève citation d'Emília Ferreiro (2001, p. 81-101) selon laquelle « il est facile d'apprendre à lire aux enfants » provoqua leur colère. « Pour elle, apprendre à lire est facile », vociféra une enseignante. « Apprendre à lire à une classe de 10 à 15 élèves est certainement facile. Mais, je voudrais bien la voir apprendre à lire à 35 gamins comme nous le faisons », répliqua une autre collègue.

Le texte lu se limitait à présenter les étapes et les caractéristiques du processus d'apprentissage de la lecture selon les théories constructivistes, hors desquelles la citation d'Emília Ferreiro n'avait pas de sens. Mais la recherche d'exemples qui puissent d'un côté « traduire » les étapes décrites et, de l'autre, confirmer ou non la pertinence

dans le scénario scolaire des idées développées par l'auteur, les conduisaient à effectuer des inférences à partir du texte plutôt que dans le texte, sans se préoccuper de la compréhension littérale des énoncés. La discussion poursuit alors sa propre voie autonome par rapport au texte, sans souci de la thématique initiale (les étapes de l'apprentissage de la lecture).

Leur manière de lire s'écartait à bien des égards de ce que l'on a l'habitude d'espérer dans un contexte de formation. Loin de chercher à adopter les valeurs, démarches et postures attendues dans le milieu universitaire (pour lequel le programme était prévu comme une porte d'entrée), elles y transportaient leurs propres modes de lecture et leur façon d'aborder les sujets d'éducation. Ce qu'on peut lire comme une « incapacité » à lire peut également être vu comme une appropriation collective pour un usage imprévu, fautif, mais ni vide, ni inutile, ni incohérent si on le rapporte à la pratique de référence extérieure, le « monde du lecteur », qui n'est pas le « monde du texte ». Elles ont ainsi « subverti l'ordre du discours » académique présenté, en y projetant une perspective pratique qu'il n'avait pas. Ce faisant, elles ont en quelque sorte pratiqué une « lecture tactique » (de Certeau, *op. cit.*, p. 38) pour occuper ne serait-ce que temporairement, la place des auteurs de ces mêmes textes. Les séances de lectures se transformaient ainsi en exercices de « braconnage » (*id.*, p. 47), « occasions » de réfléchir et de s'interroger sur les facteurs et conditions qui s'imposent à l'activité professorale. Les professeurs d'école usaient ainsi de leur espace limité de liberté en les détournant les discours établis (R. Chartier, 1999) pour les rapprocher de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins professionnels : leur propre monde - le monde enseignant - prenait ainsi la place de celui qui avait été proposé par l'auteur. Se révélaient ainsi des marques de la dimension politique que M. de Certeau attribue aux pratiques quotidiennes, comme celle de la lecture.

Les relations que les enseignantes ont établies avec les textes en ont ainsi fait des *lectures de travail* (professionnel) qui étaient jaugées, en bonne ou mauvaise part, en fonction de leur valeur d'usage (Bourdieu, 1996) pour résoudre les problèmes auxquels elles étaient confrontées dans l'exercice quotidien de leur métier et non pas dans l'exercice de leur « travail d'étudiantes ». Ce mode de lecture articulé à la culture professionnelle enseignante, liée aux activités quotidiennes s'était constitué en habitus (Bourdieu, 1983) spécifiquement professionnel (Perrenoud, 1993) – un habitus pédagogique (Bueno, 1996), du fait que leur longue expérience de terrain leur donnait une certaine liberté par rapport aux questions d'ordre technique. Cette expérience leur paraissait, en même temps, légitimer la perspective pratique sur laquelle elle se fondait (A.-M. Chartier, 1999) au point qu'il leur semblait que discours théorique (« scientifique ») et expérience pratique (« vécue », singulière, mais

confirmée collectivement par le groupe) pouvaient s'équivaloir. Éclairer (ou récuser) un point de théorie par la pratique ne posait pas plus de problème que la position inverse pour un universitaire. Ce sont ces modes de lecture, ancrés dans des savoirs et des intérêts d'ordre pratique (A.-M. Chartier, 1998) qui expliquent (en partie) que les textes académiques sur l'éducation ne soient pas « lus » comme l'université l'attend.

Ces critères pratiques qui servaient de base aux manières de lire des enseignantes leur permettaient, comme nous l'avons vu, d'adopter des postures et des attitudes plus actives par rapport aux textes académiques sur l'éducation. Elles classaient les textes en trois catégories, « très théoriques », « ennuyeux » ou « difficiles », selon leur utilité potentielle dans l'exercice du professorat (leur valeur d'usage) et aussi selon leur valeur symbolique, en tant que source de légitimité pour leurs pratiques, leurs positionnements et leurs propres discours. Tous les textes avec lesquels elles ne parvenaient pas à établir un dialogue très direct à propos de leurs pratiques professionnelles, de leurs préoccupations, de leurs intérêts et de leurs savoirs étaient rejetés. Elles semblaient vouloir retrouver les images d'elles-mêmes, de leurs élèves et des problèmes qu'elles affrontent à l'école, images retraitées par les auteurs. Par ailleurs, elles choisissaient les textes qui leur semblaient plus intéressants en fonction de ces critères, de façon à sélectionner les lectures qui « valaient vraiment la peine » et qui seraient l'objet d'une attention et d'un intérêt plus grands pendant les séquences de lecture.

Les critères impliqués dans leurs lectures s'articulaient sous différentes formes en fonction de chaque situation, ce qui témoignait d'une véritable adaptation et d'une diversité dans les choix effectués. Ces choix maintenaient comme axe central les intérêts professionnels de professeurs expérimentés dans leur métier et par conséquent une focalisation sur la perspective pratique dans l'enseignement. Comme les textes réellement « pratiques » sont peu nombreux, les plus valorisés étaient ceux qui leur offraient les plus grandes chances de se voir comme reflétées par les textes (leur milieu de travail, leurs élèves, leurs préoccupations, leurs urgences, leurs frustrations, etc.). Ils venaient d'une certaine façon établir leur espace de légitimité dans leurs manières personnelles de concevoir l'enseignement et les questions qui s'y rapportent. Dans de nombreux cas, cela ne pouvait s'établir qu'en contrepoint à ce qui leur était présenté par les textes.

Lorsque cette convergence de point de vue était possible, les lectures renvoyaient à une certaine objectivation des savoirs empiriques, mis en forme de façon discursive organisée, et non plus seulement à un simple bricolage tactique. Les enseignantes ont tenu à faire valoir leurs critères d'évaluation des textes et des auteurs, en affirmant

leur pouvoir de dire quels textes leur paraissaient les plus pertinents pour la pratique enseignante, domaine qu'elles savaient le leur. En adoptant cette posture, elles semblaient vouloir disputer aux auteurs de textes académiques la légitimité de dire ce qui convient à l'enseignement, à l'apprentissage, à l'école et aux élèves.

Les enseignantes, nouvelles lectrices des textes académiques

Cependant, même si cette étude a cherché à reconstituer la logique interne à l'œuvre dans les lectures des professeurs d'école, il faut souligner les limites de cette liberté exercées dans les lectures. La logique pragmatique se heurtait de front aux manières académiques de lire, ancrées dans une perspective de nature discursive. Cette opposition a constitué une source permanente de conflits pour les professeures. En effet, pendant les examens, les travaux et les discussions par vidéo-conférences, elles étaient en permanence interrogées pour confirmer l'authenticité des savoirs pédagogiques figurant dans les textes. Elles n'avaient pas d'opposition de principe à cet égard, mais ce qui les intéressait vraiment était de discuter la pertinence de ces savoirs pour leur école, celle où elles enseignaient. Même si cela leur plaisait de mieux saisir les concepts inscrits dans les propositions pédagogiques qu'elles rencontrent dans les écoles et qui détiennent ainsi une forte valeur symbolique, cela ne les rendait pas mieux armées pour relever les défis quotidiens de l'exercice du métier. Cette révélation des écarts entre la visée académique et la visée enseignante était aussi un défi pour les universitaires et personnels d'encadrement, impliqués dans la mise en œuvre du programme. Il leur fallait construire chez ces professeurs des habitudes, des démarches et des valeurs proches de celles de la culture universitaire. En ce sens, les lectures proposées et réalisées dans le contexte du PEC avaient un double objectif : d'un côté, se garantir du côté universitaire où en général, les cours donnés en formation continue sont peu valorisés, en restant bien sur la divulgation de savoirs de nature « scientifique » sur l'éducation (sans aller vers du conseil pédagogique, par exemple) ; de l'autre, il fallait accomplir une œuvre formative, en encourageant une manière « académique » de lire les textes, orientée essentiellement vers la capitalisation des savoirs et des informations.

102

L'instauration de ce nouveau mode de lecture chez les professeures s'appuyait sur certains dispositifs – entendus comme stratégies de contrôle (10) – dont deux peuvent être soulignés :

1. les protocoles de lecture présents dans les fascicules distribués du programme, qui visaient à orienter et à rendre conformes les lectures réalisées par les professeurs ;

10 - Michel Foucault, *Dits et écrits III : 1976-1979*, Paris : Gallimard, 1994 [1988].

2. l'activité des tuteurs des cours. Elle a été observée particulièrement dans le pôle 1, au sein duquel la relation que le tuteur établissait avec les textes, tout comme ses gestes de lecture étaient perçus par les professeurs comme un modèle à apprendre et imiter. De tels dispositifs avaient pour objectif de développer chez les professeurs des modes plus légitimes de lecture et d'appropriation des textes académiques.

La lecture intensive, exhaustive, personnelle, et donc non collective, non oralisée, non conforme à celle que les enseignantes pratiquaient et préféraient spontanément, leur a été progressivement imposée, avec de plus en plus d'insistance, comme le modèle le plus légitime d'exploration des textes relatifs à l'éducation. De ce fait, dans les deux pôles de formation, les enseignantes se montrèrent de plus en plus critiques à l'égard des habitudes de lecture qu'elles partageaient avec leurs pairs, de même qu'au sujet de leurs possibilités individuelles de lire hors du cadre du programme. Leurs propres normes d'évaluation furent de plus en plus influencées par les patrons académiques qui fléchissaient un idéal de professeur-lecteur très exigeant, modèle qui à bien des égards s'éloignait des images qu'elles-mêmes se faisaient de leurs conditions objectives de lecture. L'adhésion aux modèles de lecture valorisés par le PEC est progressivement entrée en contradiction avec la valeur qu'elles accordaient spontanément à leurs façons de lire habituelles. Ces modes de lecture collectives, prétextes à discussion, ont été qualifiées par elles de « lectures superficielles ». Leurs lectures, effectuées souvent dans l'urgence, le désordre et dans l'incertitude d'avoir mémorisé et compris les informations, ne pouvaient plus être recevables, sans mettre en péril leur représentation de la légitimité universitaire, à laquelle elles étaient, du seul fait de leur participation au programme, tenues. Pour elles, une formation professionnelle de niveau supérieur exigeait indéniablement l'apprentissage de nouvelles postures, de nouvelles valeurs et pratiques en rapport avec la lecture des textes, de même que pour d'autres activités académiques.

Ainsi, alors même qu'elles continuaient de pratiquer selon l'ancien modèle, en usant des tactiques acquises pour dialoguer à partir de leurs centres d'intérêts et des besoins urgents, sur la base desquels elles sélectionnaient leurs lectures, elles se sont mises à adhérer à de nouveaux critères, définissant de nouvelles démarches et patrons de lecture professionnelle. Elles disaient souhaiter devenir de « nouvelles lectrices » des textes « académiques », de telle sorte que le nouveau modèle de lecture découvert par le programme est entré violemment en conflit avec leur propre professionnalité enseignante. La situation résultant de tels choix entre coercition et liberté a engendré des sentiments contradictoires chez les professeurs. Alors qu'elles étaient fières de leurs nouveaux habits et pratiques de lecture (plus proches du modèle universitaire), qu'elles y voyaient une voie pour établir des relations plus « rentables », c'est-à-dire ayant une plus grande valeur symbolique avec l'enseignement et le champ éducatif, elles vivaient mal le rejet de leurs propres savoirs pratiques personnels.

La perspective discursive sur l'éducation, en usage au PEC, exigeait que les enseignantes s'éloignent de leurs préoccupations immédiates concernant la classe, pour se centrer sur de nouveaux objectifs et de nouvelles procédures pour l'action enseignante, tels que la recherche sur les environnements de travail, l'identification d'indicateurs statistiques, les orientations différentes des divers groupes de la communauté scolaire, l'adoption d'une posture plus réflexive face à la pratique enseignante, la volonté de tenter d'expliquer ses choix et ses attitudes. Il leur fallait accepter que leurs élèves aux prises avec les apprentissages soient relégués au rang d'étude théoriquement subsidiaire. Cependant, l'entrée dans ces nouveaux savoirs, qu'en début de l'année scolaire certaines auraient considérés comme inutiles, leur a finalement apporté des satisfactions, leur permettant d'en savoir plus sur l'enseignement et aussi de mieux s'adapter au modèle de professionnalité qui leur était proposé. Ceci n'a pas compensé leur frustration découlant des manques de discussions centrées sur les savoirs pour l'enseignement.

Est-il possible d'universitariser la formation et les manières de lire des professeurs ?

Comme il a été dit, les limites qui apparaissent dans l'universitarisation de la formation enseignante dépassent la question de sa pertinence comme voie de professionnalisation et de valorisation de l'enseignement. Les divergences que nous avons pointées sur une question particulière, celle de la lecture, auraient pu être également pointées sur d'autres exemples. C'est le système de relations entre les deux cultures professionnelles impliquées dans ce processus, celle des professeurs du primaire et celle des chercheurs universitaires, qui conduit à s'interroger sur la viabilité réelle du projet. Les limites du modèle conventionnel de formation sont plus saillantes du fait que la formation continue est destinée à des praticiens déjà confirmés dont les savoirs et les pratiques sont fortement articulés à la culture de l'école et du professorat.

Dans la mesure où la culture pédagogique déborde les théories sur l'enseignement, dans la mesure où elle a intégré d'autres savoirs qui sont produits et partagés socialement par les professeurs (Bueno, 1996, p. 127), il est difficile de concevoir une formation qui ne cherche pas à répondre à leurs besoins. La culture enseignante ne se réduit pas à ce que les théories éducatives apprennent sur l'enseignement mais a pour base les savoirs plus spécifiques qui sont mobilisés pour l'enseignement et aussi les savoirs qui sont acquis durant l'enseignement. Ancrés dans une perspective pratique, ces savoirs intègrent, comme il a été dit, un *habitus* spécifique et pour cette raison, les décoder en langage théorique (ce qui n'est pas facile) n'aide pas à les améliorer. Ils ne peuvent être enseignés comme on enseigne des savoirs discursifs. Ils

s'appuient sur des actions antérieures, sont construits par les professeurs au long de leur parcours de vie, de formation et de leur histoire professionnelle.

Les savoirs pratiques des professeurs sont devenus l'objet d'une attention croissante dans le champ éducatif depuis quelque temps. Cependant, tandis que des chercheurs s'emploient à en faire des objets de recherche, une grande partie des politiques éducatives en usage pour la formation des professeurs continue à prendre pour base une conception de la profession fondée sur la primauté des savoirs théoriques, organisés le plus souvent en fonction des objectifs de la recherche, sans souci d'être pensés spécifiquement pour un public de professionnels (Bourdoncle, 2000). Ainsi, bien que l'importance des connaissances issues de la pratique soit aujourd'hui largement reconnue pour l'action autonome du professeur, l'exigence demeure que ceux-ci puissent se traduire exhaustivement selon « la merveilleuse lisibilité de l'ordre du discours » (de Certeau, *op. cit.*, p. 99). Ces connaissances ne peuvent exister que dans une optique discursive, qui doit correspondre au modèle légitime. Un discours n'est pas scientifiquement recevable, s'il ne relève pas d'une écriture théorique, monologique, objectivante et qui tend à effacer les marques de son énonciation. C'est pour cela que les pratiques discursives des chercheurs, seule voie offerte aux étudiants qui les lisent, ont pour base la production et la diffusion de discours « objectivés », dont Michel de Certeau disait qu'ils sont le « règne de l'anonyme et de la tyrannie sans tyran » (*ibid.*, p. 99).

Pour les professeurs de l'enseignement primaire soucieux de surmonter les défis de la vie scolaire quotidienne, la profession est réglée par une cohérence pragmatique, qui n'est pas nécessairement théorique, une cohérence qui oriente leur jugement pour une action plus pertinente à chaque situation et à chaque instant. Le gain de la formation universitaire est-il destiné à rester du côté de la légitimité des savoirs, de la considération pour les diplômés, c'est-à-dire du côté d'un gain symbolique ?

Dans le cas du programme brésilien qui a fait l'objet de cette recherche, divers dispositifs furent mobilisés pour atteindre ce but. Ils ont eu quelque effet et ont offert des paramètres symboliques pour une évaluation que les professeurs réalisent eux-mêmes comme lecteurs et comme professionnels. Cependant, les résultats obtenus mettent en évidence les possibilités de résistance aux assauts tendant à universitariser leur formation et leur métier. Il semble qu'il y a là une raison d'interroger les moyens dont l'université dispose réellement pour transformer les professeurs et leur culture, en leur donnant une identité qu'elle juge professionnelle. Mais il faut également considérer les transformations que l'université elle-même va subir en raison de ce rapprochement avec les professeurs de l'enseignement fondamental, en particulier dans le champ de la production de textes académiques et éducatifs. Il nous

restera à identifier les divers effets que l'activité de ces nouveaux lecteurs pourra apporter dans la vie universitaire, leur impact sur la définition de nouveaux objets de recherches en éducation et sur l'écriture de textes pour ces nouveaux lecteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1996). *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer* (tradução de Sérgio Miceli e outros), São Paulo: Edusp.
- BOURDIEU P. (1983). "Gostos de Classe e estilos de vida", in R. Ortiz (org.) *Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática.
- BOURDONCLE R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 117-132.
- BUENO B. (1996). *Autobiografia e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*, São Paulo: FEUSP (tese de livre docência).
- BUENO B. (2003). *Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores*, Projeto Integrado/CNPq, São Paulo (non publié).
- CERTEAU M. de. (1994 [1980]). *A invenção do cotidiano 1. artes do fazer* (tradução de Ephraim F. Alves), Petrópolis: Editora Vozes (6ª ed).
- CHARTIER A.-M. (1998). « Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et Formation*, n° 27, p. 67-82.
- CHARTIER A.-M. (1999). "Os futuros professores e a leitura", in A. Batista, A.M. Galvao (orgs) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-97.
- CHARTIER R. (1999 [1992]). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII* (tradução de Mary Del Priori), Brasília: UnB.
- COLOMER T. e CAMPS A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender* (tradução de Fátima Murad), Porto Alegre: Artmed.
- DOSSE F. (2002). « L'art du détournement. Michel de Certeau entre stratégies et tactiques », *Esprit*, n° 283, p. 206-222.
- ELIAS M.C. (2000). *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*, São Paulo: Scipione.
- FERREIRO E. (20001). *Culture écrite et éducation*, Paris: éditions Retz.
- KLEIMAN A. (org) (2001). *A formação de professor: perspectivas da lingüística aplicada*, Campinas: Mercado de Letras.
- Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília.
- PERRENOUD P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (tradução de Faria e outros), Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- POPKIEWITZ T., NÓVOA A. (2001). « La fabrication de l'enseignant professionnel: la raison du savoir », *Recherche et Formation*, n° 38, p. 5-13.