

Contribution 62 (atelier 11)

La formation continue de professeurs dans le projet Criatividade e Sucesso Escolar (CRIA-SE) (Créativité et Succès Scolaire)

Contexte d'investigation

Notre inquiétude de départ a voulu interroger l'animation et la gestion de la formation centrés sur l'école, cherchant à comprendre les logiques formatives créées dans le développement du projet Criatividade e Sucesso Escolar (CRIA-SE) (Créativité et Succès Scolaire), qui a donné origine à la production de changements institutionnels dans des institutions éducatives. Le projet, développé par la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto, par l'Institut Irene Lisboa en partenariat avec deux écoles du 1^o CEB (1^o Cycle d'Enseignement Basique), et par deux écoles maternelles de la ville de Porto, prétendait identifier des modes adéquats d'intégration de la dimension créative dans le travail quotidien des écoles et des maternelles et rendre compte des effets de cette intégration dans le développement global des enfants. Ce projet a été développé sur une période de trois ans, selon une méthodologie d'investigation/action, et sa structure de dynamisation a été consolidée par la création de groupes de projets d'instituteur/institutrices d'écoles maternelles ou de professeurs (féminins) du 1^o CEB (1^o Cycle d'Enseignement Basique), chacun d'entre eux orienté par un des éléments de l'équipe coordinatrice.

L'objet d'étude

Nous avons constitué l'objet de cette étude à partir des réalités vécues dans l'une des écoles du 1^o CEB (1^o Cycle d'Études Basiques), dans lesquelles ont été formés deux groupes de projet; c'est à partir du processus développé dans l'un de ces groupes que la recherche a pu être dynamisée.

Le matériel empirique qui constitue le *corpus* de cette recherche a intégré, fondamentalement, des registres écrits (descriptifs et réflexifs sur l'action pédagogique) par les professeurs (féminins) du groupe de projet en question et leurs rapports annuels (évaluables de l'action pédagogique et de la réflexion produite sur le groupe) et des registres écrits (sur la réflexion développée dans le groupe) par le directeur de thèse. Le processus formatif global produit sur l'institution a été pris en compte en recourant à une analyse de documentation réalisée dans ce domaine; le matériel empirique a fait l'objet d'une analyse de contenu.

L'action éducative et la communication institutionnelle sont le noyau créateur des logiques formatives

Nous avons identifié comme dimensions fondamentales des dynamiques formatives et des pratiques innovatrices qui se sont produites, l'attitude réflexive et critique manifestée dans les registres, les émotions et les sentiments dénotés, les logiques qui s'explicitaient pour justifier l'action éducative et les savoirs formels, d'expérimentation et émergentes desquelles les registres individuels des professeurs (féminins) rendaient compte.

Les registres sur la réflexion réalisée dans le groupe ont révélé que ce travail en équipe a constitué:

- un processus de pilotage de l'action à travers sa communication, sa problématique et la construction de son sens; à travers la production de dispositifs d'intervention et des décisions éducatives assumées sur le quotidien scolaire, le contenu et le projet éducatif de l'école; à travers des indicateurs qui rendent visible le processus éducatif en transformation;
- une instance de médiation entre les valeurs et les représentations instituées et les valeurs et les convictions institutionnelles; entre le monde objectif et le monde subjectif; entre la théorie et la pratique; entre la recherche et

l'action; entre l'individuel et le social; entre le groupe de projet et l'école; entre la condition d'agent et la condition d'auteur de l'action éducative:

-un processus de construction de savoirs professionnels fondés dans la réflexion sur l'action, dans la clarification et l'organisation des savoirs professionnels déjà acquis, dans la production de nouveaux savoirs et dans le développement de compétences;

-une dimension de formation incontournable à travers l'autorisation et la légitimation de l'innovation éducative, la valorisation de l'action des professeurs (féminins), la formalisation de leurs savoirs professionnels et le sens de l'action éducative; les registres ont encore constitué une dimension de mémoire collective du vécu et du réfléchi, individuellement et en équipe.

L'interprétation des données de la recherche a été structurée autour de trois dimensions: la sémantique de l'action, la réflexion sur l'action et la construction sociale de l'école.

Par rapport à la sémantique de l'action, nous avons identifié un jeu dialectique entre les diverses dimensions de formation rendu possible à travers un effort d'appropriation de l'action, de la part des professeurs (féminins), permettant un registre écrit. Les professeurs (féminins) se sont appropriés des changements éducatifs, au long du temps, à travers les processus de compréhension et d'explication de l'action professionnelle qui devenaient visibles dans leurs diverses interprétations sur l'action éducative; l'éloignement face au quotidien scolaire concret, permis par l'exercice de l'écrit et par la réflexion dans le groupe, a rendu possible une dimension d'interprétation commune qui a soutenu la construction coopérative du sens de l'action. Cet effort réflexif, lorsqu'il est partagé par le groupe, a permis à l'action d'assumer une importance qui a transcendé le contexte où elle avait été produite. La nouvelle action éducative s'est

rendue autonome et s'est transformée en action sociale lorsqu'elle a été communiquée et soumise à la « censure » du groupe et en s'inscrivant dans les « archives de l'histoire » du projet CRIA-SE (cf. Paul Ricoeur, 1986).

La réflexion sur l'action développée, aussi bien dans les registres individuels que dans la réflexion en groupe, tout en rendant possible l'appropriation de l'action par les professeurs (féminins), leur a permis aussi de renforcer la prise de conscience sur leur savoir, traduite par une meilleure lucidité par rapport à la pratique professionnelle ; les savoirs enregistrés ne se réfèrent pas seulement à la connaissance dans l'action (cf. Schön, 1996) mais représentent une reconstruction de ce savoir. À travers le registre individuel et la réflexion dans le groupe, les professeurs (féminins) s'autorisent à assumer un nouveau professionnalisme identifié en attitudes d'auto évaluation, d'investigation de la propre action éducative et dans la prise de décision dans divers domaines de l'intervention professionnelle, surtout dans le contexte institutionnel. Le travail d'orientation du groupe, assumé par un des éléments de l'équipe coordinatrice du projet CRIA-SE, s'est caractérisé par une attitude d'écoute des discours de la pratique et de sensibilité éthique et épistémologique pour, mettant en valeur l'action des professeurs (féminins), introduire la discussion théorique et pratique capable de susciter l'auto et l'hétéro réflexion critique nécessaires pour « mettre en crise » simultanément l'institution et les concepts éducatifs, rendant ainsi possible l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques et professionnelles.

Dans la construction sociale de l'école, qui est apparu avec une plus grande intensité dans les registres de la troisième année de développement du projet CRIA-SE, la communication institutionnelle s'est révélée

simultanément le point critique (instable et conflictuelle) et le noyau des possibilités de cette construction. Les dynamiques formatives, identifiées dans la recherche, ont prétendu transformer les conflits en potentiels de reconstruction à travers une réflexion dirigée sur le travail pédagogique réalisé individuellement et collectivement ; à travers un effort cognitif de distancement par rapport à l'émotivité immédiate des conflits, permettant de donner un sens professionnel au vécu et de projeter une nouvelle identité institutionnelle, basée sur l'accord relatif aux finalités éducatives, aux stratégies et aux moyens de les atteindre.

En centrant les logiques formatives sur l'interaction discursive (orale et écrite), a été rendue possible la réalisation d'un processus de «formation de volontés» (cf. Habermas, 1987), mobilisant l'utilisation interactive et cognitive du langage. Ce processus discursif s'est impliqué dans les modes de vie à l'école, donnant origine à de nouvelles régulations symboliques par l'intégration du savoir nouveau dans le savoir établi ; l'action éducative a été dans le centre du processus et « a instruit » (cf. Hameline, 1991) les professeurs (féminins) à travers leur compréhension et explication, rendant conscients les dispositifs transformants de ces modes de vie.

Bibliographie

- Habermas, J. (1987), *Théorie de l'Agir Communicationnel*, (I et II), Paris, Fayard.
- Hameline, D. (1991), “ O educador e a acção sensata”, in António Nóvoa (org.), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, pp. 33-60.
- Ricoeur, P. (1986), *Do Texto à Acção: Ensaio de Hermenêutica II*, Porto, RÉS-Editora.
- Schön, D. A. (1992), “A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes” in Jean-Marie Barbier (org.), *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*, Paris, PUF, pp. 201-222.

Fátima Pereira

Agostinho Ribeiro

Amélia Lopes