

**COMPRENDRE LE MONDE DES ENSEIGNANTS  
À TRAVERS DU MODÈLE ETHNOBIOGRAPHIQUE.  
ÉTUDE DE DEUX CAS DANS LE CONTEXTE ESPAGNOL**

José González Monteagudo

Maître de conférences

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

C/. Camilo José Cela, s/n

41018 – Sevilla (España)

Courrier électronique: <monteagu@cica.es>

## **1. INTRODUCTION: CRITIQUE DU MODÈLE DE RECHERCHE POSITIVISTE**

Comme la plupart des pédagogues de ma génération, je fus éduqué à l'université (dans la seconde moitié des années soixante-dix) en un concept étroit de la théorie. Cette-ça était saisi d'une manière exclusivement positiviste. La théorie, comme assurait Claude-Bernard, consiste en "une hypothèse vérifiée, ayant été soumise à la comprobation du raisonnement et à la critique expérimentale" (C. Bernard, cit. en Hidalgo, 1976, 469). La théorie, conçue comme un corps légal de connaissances, a été le modèle dominante, et en partie encore reste en vigueur, bien même c'est vrai que à l'heure actuelle existe un salutaire pluralisme de perspectives différentes de la conventionnelle. Selon cette approche, la théorie implique trois éléments: l'existence de faits ou phénomènes objectivables, l'établissement de relations parmi ces phénomènes-là et la proposition d'une formule ou loi dans laquelle puisse se condenser l'explication de ces relations (García Carrasco, 1984, XVII). Dans la proposition scientifique, la théorie est différente tant de l'idéologie que de la pensée ordinaire car possède critères de démarcation nets. Dans cette approche positiviste est soutenue une ontologie réaliste, une épistémologie dualiste et objectiviste et une méthodologie expérimentale et manipulable (Guba et Lincoln, 1994, 109-110). Dans le cadre de l'histoire de la pensée et des sciences sociales nous pouvons placer dans cette tradition à Stuart Mill, Comte, Spencer, Durkheim, ainsi que les philosophes du Cercle de Vienne, les psychologues behavioristes et les sociologues fonctionnalistes.

Partant des soi-disant disciplines basiques ou fondamentales (sur tout, psychologie et sociologie), l'éducation a été considérée une activité pareille à la médecine ou au génie, dans le sens de que la découverte des lois naturelles doit conduire à l'amélioration de la pratique. Cette approche a employée une méthodologie expérimentale, ayant eu recours à la statistique et à la quantification. On a supposé que c'est possible atteindre généralisations universelles indépendantes du temps et du space, que c'est possible une observation neutre et que le chercheur on limite à l'application d'une technologie de recherche aussi raffinée qu'il peut éluder les perspectives personnelles, culturelles et idéologiques en rapport avec l'objet de l'enquête. Les nombreux manuels de recherche éducative répondant au modèle décrit et la formation académique universitaire reçue par les futurs pédagogues et chercheurs ont été deux éléments fondamentaux du processus de socialisation dans les usages de penser et d'agir positivistes dans le cadre éducatif (comme exemple, cf. Fox, 1981). Nous ne pouvons pas oublier que cette approche suppose, en plus d'un concret modèle de recherche, une technologie éducative réglant la pratique.

C'est ceci modèle de recherche social et éducative ayant été dominant tout au long du vingtième siècle. Ce-ci c'est le modèle dans lequel je fus formé pendant la seconde moitié des années soixante-dix. Il faut dire qu'en Espagne le paradigme positiviste a connu une crise plus tardive que dans les pays anglo-saxons. La décennie des années quatre-vingt-dix a supposée à mon pays une forte crise de la recherche scientifique et, en parallèle à cette crise, l'émergence de modèles qualitatifs de différente orientation (ethnographie, interactionnisme, histoires de vie, ethnométhodologie, herméneutique, phénoménologie sociale, analyse du discours, recherche-action). Ma conception de la recherche éducative et ma propre praxis de la recherche sont situées dans ce contexte changeant et complexe des années 90. Pour illustrer tout ceci, je voudrai me rapporter à l'étude ethno-biographique développée à l'occasion de ma Thèse, soutenu à 1996.

## **2. CONTEXTE ET CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE**

Je voudrai présenter le contexte de ma recherche et le genre de préoccupations que j'avais avec ce travail. J'étais et je continue étant convaincu qu'il faut développer les capacités d'écoute et de dialogue. Notre époque postmoderne est déjà fatiguée des grands discours abstraits, des métarécits autoritaires, des approches fermées. C'est pour cela que la recherche ethnographique, narrative et interprétative constitue une forme de travail intéressante et suggestive. Pour moi, cela implique rompre avec le sorte de recherches classiques habituelles en Espagne dans les années quatre-vingts. D'une manière traditionnelle, la narrativité, c'est-à-dire, la qualité humaine d'être toujours nous racontant histoires les uns aux autres, a été considérée comme quelque chose spécifique de la vie quotidienne et, dans un sens culte, de la littérature. Depuis des années la sensibilité postmoderne a permis de donner importance à l'approche narrative visant la compréhension de la réalité sociale et éducative (comme exemple dans le contexte espagnol, cf. Larrosa et al., 1995).

Ma recherche est située dans une petite école urbaine et innovatrice, dans un village de la province de Séville, Andalousie. L'école avait pendant le moment du travail du terrain treize maîtres, dix classes et 240 apprenants. Fasciné par les méthodes de recherche qualitative, je décidai de réaliser une étude ethnographique (donc fondée dans l'observation participante) et biographique (centrée dans l'entretien pour construire l'histoire de vie personnelle et professionnelle) de deux instituteurs de l'école: Coral et Jaime.

Je prétendais documenter l'évolution professionnelle des enseignants, ainsi que les dimensions contextuelles, institutionnelles et culturelles caractérisant le travail des maîtres. C'est par cela que, outre le portrait narratif de la théorie et la pratique éducative des professeurs, la recherche avait comme objectifs l'analyse et l'interprétation de l'activité éducative de la classe, l'étude de l'évolution et situation actuelle de l'école, ainsi que la description des formes et contenus de l'innovation scolaire. La recherche avait comme principaux idées-clé la critique de la raison positiviste (nous l'avons déjà montré à l'introduction), l'orientation interdisciplinaire et l'approche interprétative et qualitative. Il faut dire que le processus a commencé sans aucun commande de l'institution et donc il n'y a pas un objectif explicite d'amélioration de la pratique ni d'intervention.

Grace à l'observation participante, les entretiens non-structurés et l'utilisation d'artefacts culturels et documents (Lapassade, 1991; Deslauriers, 1987), la recherche prétendait, comme nous l'avons déjà dit, comprendre deux enseignants (Coral et Jaime), situés dans leur contexte (la classe, l'école, la communauté locale, le système éducatif et la macrostructure économique et sociale). Parmi les différentes questions étudiées, je

prêtais attention au problème de la relation entre la théorie et la pratique. Est-ce qu'ont des théories les maîtres? À quoi genre sont-elles? Comment fonctionnent dans la vie quotidienne? Quel rapport ont-elles avec la pratique? Et avec les idéologies et les valeurs personnelles? J'étais intéressé par l'étude de ces thématiques à travers recours aux données qualitatives. J'essayai de réaliser une approche herméneutique et ouverte à ces données-ci, sans faire appel à la codification, du moment que cette enferme et capture les données dans un réseau cachant plus que dévoilant la réalité sociale. Si on traite de comprendre la relation entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire, entre la pensée et l'action, c'est difficile de concevoir comment est-ce qu'on peut faire ce-ça sans faire appel aux deux termes du binôme. En ce sens, à mon avis il y a une plus grande crédibilité dans les études fondées dans la convergence d'entretiens, observations naturelles et artefacts culturels.

### **3. COMPRENANT LES ENSEIGNANTS. RÉFLEXIONS A PARTIR DE DEUX CAS**

D'une manière traditionnelle on a supposé que les éducateurs acquièrent dans sa formation universitaire un tout de savoirs et de compétences dont doit découler une pratique "professionnelle", donc fondamentée rationnellement en savoirs prouvés. C'est-à-dire, on a supposé que les éducateurs apprennent des théories, non qu'ils ont des théories. Les monographies de recherche anglo-saxonnes (Elbaz, 1983; Clandinin, 1986) et espagnoles (Martínez Bonafé, 1989; Arnaus, 1993) que j'ai lu sur cette question contredisaient cette perspective conventionnelle sans aucun doute: les éducateurs gèrent une connaissance pratique, intuitive et contextuelle. Cette connaissance, constituant une vraie théorie des éducateurs, règle la pratique éducative (cf. Tochon, 1992). Il y a déjà plus de trente ans, Jackson (1968, 185) affirma qu'"une nouvelle approche de l'enseignement devra nous rapprocher aux phénomènes du monde du professeur". Jackson soutenait que l'activité des professeurs n'a presque été bénéficiée par le savoir théorique ni par les résultats de demi-siècle de recherches éducationnelles. Les processus de la classe son de l'ordre de l'opportunité, c'est-à-dire, ni le professeur ni les étudiants peuvent bien prédire ce que puis deviendra. "Le parcours du progrès pédagogique –écrit Jackson- est plus pareil au vol d'un papillon que celui d'une balle" (Jackson, 1968, 195). Pour cet auteur, cette position suppose questionner le point de vue de "génie" sur les phénomènes éducatifs et le modèle des objectifs opératifs découlé depuis cette perspective.

Il fallait donc étudier cette connaissance pratique et expérientielle des éducateurs. Comme nous l'avons déjà exprimé, dans notre étude nous avons suivi deux orientations de recherche différentes mais complémentaires: l'ethnographique et la biographique. Depuis la perspective ethnographique, les plus importantes thématiques trouvées sont: le modèle éducatif des maîtres; la planification de l'enseignement; l'agir des enseignants et la méthodologie; l'emploi des manuels scolaires et d'autres matériaux curriculaires; les rapports avec les élèves; le genre de séquences instructives, la relation entre les idéaux maintenus et la pratique réalisée; l'évaluation; et enfin la façon d'agir dans le centre éducatif. Depuis la perspective biographique, les questions les plus remarquables sont: l'enfance et l'influence du milieu familial et des mentors; les étapes formatives réglées; la socialisation tant dans contextes formels que non formels (inclus le contexte sociopolitique, avec la transition de la dictature de Franco - mort à 1975- à la démocratie); les relations interpersonnelles, l'amitié et l'amour; la carrière professionnelle avec les étages d'initiation, maturité et fermeture; le rôle des collègues; l'usage et perception du temps; et finalement l'auto concept et l'identité des enseignants comme étudiants, éducateurs et personnes.

Les conclusions de mon étude supposent une ligne de continuité quant aux travaux pionniers sur les professeurs d'auteurs comme Elbaz (1983) et Clandinin (1986). La connaissance pratique utilisée par Jaime et Coral a une base expérientielle et personnelle. En ce sens, cet étude fait partie d'une courante de recherche visant faire plus élargies, complexes et contextuelles (en différentes dimensions: sociales, culturelles, personnelles, idéologiques) les visions les plus conventionnelles, restreintes et "pédagogistes" sur les enseignants. Les données les plus remarquables dans cette étude viennent à l'appui des conceptions dialectiques sur la relation entre les individus et les structures sociales (cf. Sartre, 1960). Repoussant tant le sociologisme que le psychologisme, j'ai essayé de rendre compte du forme dans laquelle deux éducateurs construisent socialement leur propre réalité, en fonction de leurs ressources personnelles et dans le cadre limité d'un ensemble d'objectivations sociales. Les conditions objectives configurent un cadre de référence, mais les individus "prêtent de sens" ce cadre-là à travers leurs activités quotidiennes. J'ai cherché à montrer, par le truchement des deux cas étudiés, que les individus construisent des univers différents étant seulement intelligibles sur le point du signifié entraînant pour leurs propres créateurs.

Une des questions sur lesquelles cette recherche peut apporter idées suggestives se rapporte à la relation entre la théorie et la pratique (cf. Carr et Kemmis, 1987; Elliott, 1991, 63-66; Clandinin, 1986, 167-171). Dans les deux cas analysés, la théorie éducative soutenue ne relève pas d'un ensemble de rationalisations formulées d'une manière propositionnelle. Tout au contraire, la théorie éducative de Jaime et Coral est profondément enracinée dans leur vécu personnel et professionnel. La théorie est entrelacée dans la même maille que la pratique. En réalité, toutes les deux sont dimensions d'une même structure: d'un côté on porte de valeurs, suppositions, critères, normes de procédé, etc.; d'un autre côté, on porte d'activités développées à l'école et à la classe impliquant un emploi continu et problématique des connaissances soutenues, la plupart des quelles, en même temps, sont générées dans situations variées de la vie personnelle et sociale, la pratique scolaire, l'observation de situations scolaires, l'opposition d'opinions avec les collègues, les activités de formation initial et permanente et, finalement, la remémoration de faits scolaires importants marquant en profondeur les enseignants.

À l'égal d'autres études, comme ces de Zabalza (1988) et Arnaus (1993, 467-486), dans les cas dont j'ai fait l'analyse on met en évidence la nature dilemmatique, conflictuelle et contradictoire du travail éducatif, tant dans le niveau explicite que dans le niveau implicite. L'enseignement constitue une activité dans laquelle les professeurs doivent pouvoir affronter multiples et parfois opposées requêtes. L'aspiration des maîtres à avoir des relations harmonieuses et horizontales avec les apprenants heurte avec la nécessité de garder l'ordre dans un collectif nombreux, dont les intérêts n'ont pas l'habitude d'être d'accord avec les propositions posées par les enseignants. Les idéaux éducatives protégées par les professeurs doivent pouvoir se traduire dans un projet éducatif et dans une praxis quotidienne; entre ces idéaux-ci et cette praxis-là il y a une grande distance à plusieurs reprise, les éducateurs visant à réduire avec différentes stratégies. Somme toute, les dilemmes accompagnent aux maîtres d'une manière permanente dan leur tâche professionnelle et sont constitutifs de la propre activité éducative, entraînant d'habitude la possibilité de choisir parmi des chemins alternatifs.

En rapport avec les processus de l'innovation éducative tombe sous le sens que résulte plus facile effectuer l'innovation d'une manière individuelle que d'une manière collective. Un autre trait important de l'innovation est que normalement est réalisée d'une forme partielle et en rapport avec disciplines ou savoirs scolaires spécifiques. En général, l'innovation touche à une plus grande échelle aux contenus curriculaires non

conventionnels (par exemple, programmes éducatifs posés par agents externes) et aux matières scolaires de moindre importance académique. En ce sens, il est plus difficile la mise en œuvre de méthodologies innovatrices dans des champs comme l'enseignement de la langue ou des mathématiques. Peut-être cette difficulté on peut s'exprimer, en partie, par des raisons sociologiques, puisque ces matières d'enseignement ont eu un grand degré de prestige et ont joués un important rôle en rapport avec les processus de différenciation sociale.

Par ailleurs, l'innovation menée par les maîtres est en fonction d'une spécifique structure de pensée et de croyances, dont les contenus sont relativement stables. Les projets développant les enseignants relèvent d'une structure conceptuelle préalable et sont modifiés, évalués et abandonnés en fonction des structures cognitives développées tout au long de la vie personnelle et professionnelle.

À mon avis, l'étude de la vie personnelle met en évidence l'importance décisive des dimensions subjectives et individuelles vis-à-vis de comprendre la forme dans laquelle les professeurs sentent, pensent et agissent autour de l'éducation et l'école. Les deux cas observés montrent d'une manière très illustrative jusqu'à quel point les connaissances utilisées par les éducateurs, leurs activités éducatives basiques et leurs formes d'agir à la classe et à d'autres activités développées en dehors de la classe, relèvent de l'histoire personnelle, et cela dans un double sens: elles renforcent leurs racines dans les événements et faits vécus (par exemple, la pénurie de ressources économiques ou la formation dans un internat religieux); et aussi découlent de la manière subjective dans laquelle chacun est construisant (dans les dimensions affectives, cognitives et interpersonnelles) leur propre réalité.

Parmi les questions les plus décisives il convient de souligner l'importance du processus de constitution du sujet humain. En ce sens, je pense que les deux cas commentés fournissent éléments suggestifs pour une discussion critique non seulement vis-à-vis de concepts plus classiques (comme par exemple les problèmes relatifs à la socialisation) mais aussi en rapport avec thématiques plus oubliées ou négligées dans les sciences sociales, comme le thème déjà énoncé de la constitution de la personne. Une autre question découlant de l'étude biographique effectuée on réfère au problème de l'identité (cf. Berger et Luckmann, 1966, 216 et suivantes) et du self (Elbaz, 1983, 46-50 et 153-154). Dans tous les deux cas est évident l'importance de l'auto concept ainsi que du concept sur l'individu soutenu par les autres. Mon étude avalise la thèse d'une forte relation entre l'identité personnelle des professeurs et leur manière dans laquelle l'enseignement est développé.

## BIBLIOGRAPHIE.

- ARNAUS, R. (1993): *Vida professional i acció pedagògica. À la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Thèse de Doctorat (en langue catalane). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- BERTHIER, P. (1996): *L'ethnographie de l'école*. Paris: Anthropos.
- BARBIER, R. (1997): *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1966): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.
- BERTRAND, Y et VALOIS, P. (1999): *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- BOUMARD, P. (1989): *Les savants de l'intérieur*. Paris: Armand Colin.
- CARR, W. et KEMMIS, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CLANDININ, D.J. (1986): *Classroom practice. Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- COULON, A. (1993): *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- CROS, F. (1997): "L'innovation en éducation et en formation", en *Revue Française de Pédagogie*, n° 118, 127-156.
- DESLAURIERS, J.P. (Dir.) (1987): *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery (Québec): Presses Universitaires du Québec.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- ELLIOTT, J. (1991): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- FERRAROTTI, F. (1983): *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- FOX, D.J. (1969): *El proceso de investigación en educación*. Barañain-Pamplona: EUNSA, 1981.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1984): Introducción, en García Carrasco, J. (Coord.): *Teoría de la Educación (Diccionario de Ciencias de la Educación)*. Madrid: Anaya, XI-LXXVII.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996): *Vida cotidiana y profesión docente. Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Thèse Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996a): "Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y metodológicos", en *Cuestiones Pedagógicas* (Universidad de Sevilla), n° 12, 223-242.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996b): "El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes", en *Aula Abierta* (Universidad de Oviedo), n° 68, 63-85.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996c): "La Antropología y la Etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas", en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n° 8, 151-173.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2000): Teachers' Research using the biographical method. Contributions and reflections based on two case studies, en Weber, K. (Ed.) (2000): *Lifelong learning and experience*. Roskilde (Denmark): University of Roskilde, 367-392.

- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. et PEÑALVER GÓMEZ, C. (1999): “Investigación educativa y valores. Reflexiones para un debate abierto”, en *Cuestiones Pedagógicas*, nº 14, 181-195.
- GUBA, E.G. et LINCOLN, Y.S. (1994): Competing paradigms in Qualitative Research, en Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- HIDALGO, A. (1976): “Teoría”, en Quintanilla, M.A. (Dir. ) (1976): *Diccionario de Filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme, 469-471.
- JACKSON, P.W. (1968): *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975.
- LAPASSADE, G. (1991): *L’Ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*. Paris: Méridiens Klincksieck,
- LARROSA, J. et al. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- LeCOMPTE, M.D. & PREISSLE, J., with TESCH, R. (1993): *Ethnography and qualitative design in Educational Research* (2<sup>nd</sup> ed.). San Diego (CA): Academic Press.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989): *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- PINEAU, G. et MARIE-MICHÈLE (1983): *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montréal: Editions Saint-Martin.
- PINEAU, G. et JOBERT, G. (Coords.) (1989): *Histoires de vie. Tome 1. Utilisation pour la formation. Tome 2. Approches multidisciplinaires*. Paris: L’Harmattan.
- POIRIER, J. et al. (1983): *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris: PUF.
- WOODS, P. (1990): *L’Ethnographie de l’école*. Paris: Armand Colin.
- ZABALZA, M.A. (1988): *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.