

## RECHERCHE ET FORMATION : Y A T'IL UN CHEMIN POSSIBLE ?

Maria da Paz Siqueira de Oliveira<sup>1</sup>, Maria Salonilde Ferreira<sup>2</sup>, Lúcia de Fátima da Cunha<sup>3</sup>

### Résumé

D'une façon générale, la recherche sur les caractéristiques d'une activité formative est banale. Notre proposition est d'intégrer la recherche aux processus formatifs, c'est à des démarches de recherche de façon volontaire et planifiée. Dans ce texte, nous analysons comment un processus de formation continue chez les institutrices se trouve en interaction avec la démarche collaborative réflexive. Celui-ci s'engage dans une interaction dynamique de co-formation de tous les acteurs de la recherche. Néanmoins, il faut pouvoir rendre compte de la complexité du vécu : les contradictions et conflits qui émergent des relations entre réalité, possibilité et circonstances. Il s'agit de travailler sur le trait d'union recherche-formation qui accorde et sépare les deux champs, et de le considérer lui-même comme lieu d'une pratique scientifique, identifiable en tant qu'objet de recherche.

**Mots-clés** : apprentissage ; enseignement ; critique réflexive ; démarche collaborative ; formation ; recherche.

### Resumen

De una manera general, la búsqueda por las características que él su pecuarios, se constuye una actividad formativa, pero el desafío que la propuesta de integrar l investigación a los procesos formativos es además naturaleza. Se trata de desarrollar actividades de investigación de manera voluntaria y planificada. En este texto se analiza cómo un proceso de formación continuado entre las maestras se encuentra en interacción con el enfoque colaborativo reflexivo. Esto implica una integración dinámica de co-formation de todos los actores de la investigación. Sin embargo, sigue siendo un problema de nombre aún completamente resuelto. Es necesario poder dar cuenta de la complejidad de lo vivido: las contradicciones y conflictos que surgen de las relaciones entre realidad, posibilidad y circunstancias. Se trata más bien de trabajar en el nexo investigación-formation que a la vez concede y separa los dos campos y lo considera él mismo como lugar de una práctica científica, identificable como objeto de investigación.

**Palabras clave**: aprendizaje; enseñanza; crítica reflexiva; enfoque colaborativo; formación; investigación.

### Astract

In a general way, research by the characteristics that it its peculiars, is a formative activity, but the challenges that the proposal to integrate research into formative processes is of an extra nature. It is to develop research activities on a voluntary and planned basis. In this text we analyze how the process of continuing training among teachers interacts with the reflexive collaborative approach. It engages all research actors in a dynamic interaction of co-formation. Nevertheless, remains a name problem still completely solved. It is necessary to be able to account for the complexity of the experience: the contradictions and conflicts emerging from the relationships between reality, possibility and circumstances. It is more a question of working on the link between research and training, which at the same time grants and separates the two fields and of considering it itself as a place of scientific practice, identifiable as a research object.

---

<sup>1</sup> Enseignante, Université Fédérale de Rio Grande do Norte - Brésil

<sup>2</sup> Professeure émérite de l'UFRN - Brésil

<sup>3</sup> Professeure de l'UNIFACEX, Université Fédérale de Rio Grande do Norte - Brésil

**Keywords:** *learning; teaching; reflective criticism; collaborative approach; formation; research.*

**Resumo**

*Em geral, a pesquisa pelas características que lhe são peculiares, se constitui uma atividade formativa, mas o desafio que a proposição de integrar a pesquisa aos processos formativos é de outra natureza. Requer sua inclusão, de modo intencional e planejado. Esse texto se refere à análise de um processo de formação continuada de professoras e de sua interação com abordagem colaborativa reflexiva. Isso requer uma interação dinâmica entre todos os atores da pesquisa. No entanto, há um problema que não foi, ainda, completamente resolvido. Trata-se da complexidade do vivido: as contradições et conflitos que emergem das relações entre realidade, possibilidade e circunstâncias, assim como, de considerar a junção pesquisa formação que ora as une, ora as separa e de considerar os dois campos como lugar de uma prática científica, identificável como objeto de pesquisa, sem subestimar as dificuldades desse empreendimento, ao contrário as evidenciar.*

**Palavras-chave:** *aprendizagem; ensino; crítica reflexiva; abordagem colaborativa; formação; investigação.*

## Introduction

La recherche, par les caractéristiques qui lui sont propres, peut constituer une activité formative. Selon Ferreira (2022), « Personne n'ignore que la recherche, dans toutes ses modalités, assure à la fois la production et l'avancement des connaissances ainsi que la formation de ceux qui y participent en tant que chercheurs. Cependant, le défi que nous impose la proposition d'intégrer la recherche et la formation est d'une autre nature. Il requiert l'inclusion intentionnelle et planifiée de la recherche dans les processus de formation et la découverte d'approches alternatives qui les rendent viables. » (Ferreira, 2012, p.166). Ainsi, le groupe de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Docência e Aprendizagem (DOAPRE), groupe de recherche sur les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage, a proposé un objectif spécifique de développement d'un processus de formation continue pour les enseignants du système scolaire public. L'axe central de la recherche vise à analyser dans ce processus, les liens et les interrelations entre le développement des fonctions mentales, le processus d'enseignement et l'apprentissage scolaire, ainsi que la médiation de l'action pédagogique de l'enseignant. Plus précisément, le dispositif de recherche est déployé chez des enfants de quatre et cinq ans, inscrits dans l'éducation préscolaire ; les fonctions mentales telles que perception, attention, mémoire et pensée, sont médiatrices de l'activité de compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'objectif est de comprendre comment les enseignants médiatisent ce processus dans ce contexte.

La compréhension des fonctions et des processus mentaux tout au long du travail avec les élèves, les enfants, permettraient aux enseignants de réduire les difficultés et les incertitudes et de penser de nouvelles démarches méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des enfants. L'objectif est donc d'offrir un nouveau regard sur des approches créatives et mobilisatrices. Afin d'approfondir la discussion sur les implications de ces

relations, le présent travail prendra comme point de départ la recherche mentionnée ci-dessus.

## **1 La démarche vers l'approche recherche/formation.**

Devenir enseignant implique des changements et des développements complexes d'acquisition de savoirs et de connaissances et des capacités d'analyse, de distinction critique et de réflexivité. Les travaux de recherche du groupe DOAPRE sont fondés sur ses études et ses recherches sur une méthode issue du matérialisme historique dialectique, qui considère la logique d'analyse de la réalité empirique comme construite par les procédures méthodologiques de l'approche collaborative critique et réflexive. Cette méthode permet l'analyse historique des faits, l'étude de leurs causes, de leurs perspectives, de leurs conflits, de leurs contradictions et de leur dépassement, ainsi que leur correspondance avec la réalité matérielle et concrète de la vie en société. Le groupe s'appuie également sur la production de connaissances dans les domaines des neurosciences, de la biopsychologie et de la psychologie cognitive.

La démarche collaborative implique une activité critique et réflexive dans laquelle les enseignants et les chercheurs sont amenés à interagir et à explorer ensemble un intérêt commun qui est défini dans le projet de recherche. Desgagne *et all.* (2001) proposent deux aspects à la recherche collaborative : la formation continue et la production de connaissances. « Les points de vue du praticien et du chercheur sont contributives à la construction de ce « savoir », si l'on voit la démarche co-construction dans une perspective de médiation entre deux cultures de savoir à rapprocher, soit la culture de « savoir d'action » et la culture de « savoirs savants. » (Desgagne *et all.*, 2001, p. 5).

Les pratiques de recherche collaborative obligent également les chercheurs à reconsidérer leur rapport avec les partenaires. Le but est de chercher « avec » en se confrontant sans cesse à la réalité des pratiques et à la validation interactive des partenaires de la recherche. Ainsi, le groupe élabore les conditions qui permettent l'efficacité, tant de la recherche que de la formation professionnelle, de la production de connaissances, ainsi que des pratiques pédagogiques qui suscitent de nouvelles façons de penser et de mener l'action éducative. Tout au long de ce texte, l'objet de la discussion est centré sur un des aspects de la formation, la formation continue des enseignants.

## **2 Les premiers pas dans le projet de recherche**

Pour ce projet, un partenariat a été établi entre quatre partenaires :

- trois institutions : l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE - Section du Brésil), le Groupe d'études et de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (DOAPRE) et l'Institut d'Action Sociale et de Citoyenneté Nilo et Isabel Neri (IASNIN) ;
- un organisme public, le Secrétariat Municipal de l'Éducation (SME de la ville de São Miguel de Gostoso / RN – Brésil, situé à de la ville principale, Natal).

Ce partenariat a été établi à l'initiative de l'IASNIN et du SME. Pour, le DOAPRE et l'IASNIN, le projet est avant tout à visée de production de connaissances alors que pour le SME la promotion de la réalisation des travaux est clé.

C'est une école municipale située dans la ville de São Miguel de Gostoso qui a été choisie. Ce sont des enfants d'âge préscolaire, les enseignants qui médiatisent le processus d'apprentissage de ces enfants, les parents et les tuteurs des enfants font partie du dispositif. Au début de la recherche, en 2019, on comptait 14 enseignants effectifs et 14 assistants répartis dans six classes de maternelle de différents niveaux et neuf classes préscolaires.

Parmi les 14 institutrices, la plus grande partie (13) ont une licence en pédagogie, et deux ont suivi un cours spécifique pour travailler dans la préscolaire. Leur expérience en éducation varie de deux mois à vingt ans. Parmi les assistants (14), quatre ont suivi un cours de pédagogie, deux sont titulaires d'une licence en lettres, trois sont en formation et cinq n'ont pas de formation (équivalent lycée ou plus). L'expérience de ces derniers est courte d'un mois à un an.

La démarche de recherche couvre deux moments interdépendants : le moment formatif, qui inclut tous les responsables du processus éducatif de l'école (direction, coordination pédagogique et enseignants) et la médiation pédagogique des enseignants qui travaillent au niveau préscolaire. Compte tenu de ce contexte, il implique différentes approches méthodologiques, telles que la planification, l'enquête sur les besoins formatifs des institutrices, l'observation collaborative, les cycles d'étude réflexive, les ateliers pédagogiques, les sessions de réflexion, en fonction de leurs besoins et de leurs possibilités. Au démarrage du projet, les enquêtes pour connaître les besoins en formation ainsi que les Ateliers Pédagogiques ont été privilégiés.

### **3 L'analyse des besoins en formation**

La proposition de former des enseignants par le biais de la recherche dans une perspective réflexive et critique impose de nombreux défis à relever. Cela inclut les besoins intérieurs et les motivations qui poussent à agir, les objectifs, les significations attribuées, l'implication personnelle et sociale des individus.

En ce sens, il est essentiel que l'action de formation devienne une activité du projet. La motivation pour une activité ne naît que face à des besoins et à un objet qui les satisfait. « La première condition de toute activité est un besoin, mais le besoin ne détermine pas l'orientation concrète d'une activité, car ce n'est que dans l'objet de l'activité qu'il trouve sa détermination dans l'objet. » (Léontiev, 1978, p. 115).

Considérant l'unité dialectique entre besoin, motivation et activité, et la cohérence avec les principes de la démarche collaborative, nous avons repris à notre compte l'analyse proposée par Rubinstein (1977, p.64) : « l'unité de l'activité apparaît concrètement comme unité de fins par lesquels elle est guidée et de motifs desquels elle dérive. Les motifs et les fins de l'activité ont presque toujours un caractère général et intégral. » Nous avons donc proposé un sondage aux institutrices sur leurs besoins en formation ainsi que les significations qu'elles attribuaient aux processus formatif.

Les données collectées en mai 2019 donnent les résultats suivants : le besoin en formation est principalement lié aux manques de connaissance pour faire face aux problèmes tels que l'attention des enfants en salle de classe ; la planification ; les interrelations école/famille ; l'inclusion scolaire ; les méthodologies d'enseignement pour les classes multi-niveaux ; les jeux dans l'éducation préscolaire ; processus d'apprentissage ; les préjugés ; la discipline et le contrôle. Les extraits ci-dessous illustrent les besoins en formation et plus largement les facteurs nécessaires à l'exercice de leur métier :

- « Je suis coordinatrice de l'éducation de la petite enfance dans la municipalité et je veux aussi participer pour aider encore plus les enseignants. »
- « Je veux participer parce que je suis toujours à la recherche de moyens d'apprentissage pour un meilleur développement de mon travail. »
- « Nous devons perfectionner nos tâches chaque jour mieux que nous ne l'avons fait la veille ».

D'autres, pour des motivations personnelles :

- « Je veux [...] avoir un apprentissage plus large. »
- « Je suis sûr qu'en étudiant et en participant à ces études, je pourrai faire un bien meilleur travail (...) Mais je n'ai même pas le temps de lire les textes. »
- « Je veux participer, mais je n'ai pas beaucoup de temps... Je travaille en alternance, j'ai des enfants (...). »

Comme l'indique Ferreira (2012, p.173) : « Aussi essentielles que soient les raisons qui nous animent et les objectifs que nous nous proposons, elles ne suffisent pas à elles seules pour que notre performance devienne efficace. » Les besoins ne s'extériorisent pas en eux-mêmes mais ils ressortent de la médiation des sujets à partir de leurs expériences et leur vécu. Les enseignants en exercice ont mis en relief les besoins relatifs à la problématique des exigences de l'exercice du métier en salle de classe. Cela nous permet de comprendre la multiplicité des besoins mis en évidence par les institutrices.

Face à cette hétérogénéité de demandes, la formation à privilégier fut choisi en fonction du thème énoncé le plus fréquemment par les institutrices : le développement de l'attention chez les élèves. Chaque fonction mentale a ses particularités, son enchaînement, sa logique interne de développement. Néanmoins, les fonctions mentales ne se développent de façon isolée, elles maintiennent entre elles une unité. Pour prendre en compte ce caractère unitaire de ces fonctions dans l'attention et le besoin dans l'expérience propre que les sujets ont de ce processus d'attention, nous nous sommes demandé quelle stratégie mettre en œuvre. Nous avons privilégié un mode de formation de type Ateliers Pédagogiques : l'objectif est tant de rompre avec les pièges classiques qui auraient été perçus lors de la formation initiale en contournant les habitudes de fonctionnement des enseignants : « (...) faire des choix conscients pour étancher la "soif" et la "faim" de connaissances qui changent la structure de pensée que l'on avait au départ (...) » (Silva et Ibiapina, 2017, p. 294).

#### 4 Les ateliers pédagogiques

Un atelier pédagogique peut être défini comme le lieu où des artisans et des ouvriers travaillent en commun. Néanmoins, ce terme suggère que dans ce lieu de travail ils visent à produire ou à contribuer à produire ce qui est utile en vue d'obtenir un tel résultat. La transposition de cette idée pour le champ de la pédagogie a été proposée par Freinet (1975), en particulier dans le but de réduire l'échec scolaire des enfants de la classe ouvrière. Ainsi, il a mis en œuvre une nouvelle pédagogie dans laquelle les activités ont un langage commun. Il a transformé la salle de classe en un Atelier Pédagogique, c'est-à-dire, un lieu de réflexion, d'échange d'expérience, et de processus de création. Il faut donc que chaque moment soit marqué par l'exercice de penser et de créer, par l'encouragement à la découverte de nouvelles facettes de la connaissance, la construction/déconstruction/reconstruction du savoir.

Dans cette perspective, le sujet existe par les expériences vécues. Cela induit de modifier les rapports enseignant – élève afin de comprendre comment chacun apprend. Le processus d'apprentissage met en relief trois leviers :

- Les différences socio-culturelles (les croyances et l'histoire de vie)
- Les codes de langage et l'hétérogénéité culturelle
- Les différences psychologiques (les différences cognitives, l'internalisation des connaissances, le stade de développement des processus et des fonctions psychiques, ainsi que d'apprentissage).

Les Ateliers Pédagogiques créent un contexte dans lequel les stratégies d'apprentissage sont claires, précises et diversifiées, de façon à ce que les apprenants puissent apprendre à partir de leurs itinéraires d'appropriation des savoirs et du développement de leurs capacités. Pour Paviani et Fontana (2009), les Ateliers Pédagogiques sont une chance de vivre des expériences concrètes et significatives, centrées dans le triptyque : sentir-penser-agir. Ferreira et Ribeiro remarquent que : « En se centrant sur l'action dans l'Atelier Pédagogique sont impliqués le sujet de l'actuation (l'élève), l'objet de l'actuation (le but de l'action), le motif (la raison d'agir), les objectifs (la représentation envisagée des résultats à atteindre), les procédures (les stratégies pour la mise en œuvre des actions pour atteindre les objectifs) ». (Ferreira et Ribeiro, 2001, p. 11).

Dans cette perspective, chaque sujet joue un rôle précis, collabore de façon volontaire et consciente pour aboutir aux résultats prévus. C'est dans et par l'activité même des enseignants que le travail sur les fonctions mentales peut s'opérer. Pour Ferreira et Ribeiro (2001) la mise en œuvre d'un Atelier Pédagogique implique certaines étapes : la motivation, la systématisation et l'évaluation. La motivation est caractérisée par la mise en situation d'apprentissage qui motive les sujets à agir ; la systématisation, c'est à dire la mise en situation diversifiée d'apprentissage, amène les apprenants à internaliser des connaissances, développer des fonctions, des processus et des procédures mentales, aussi bien que des aptitudes ; l'évaluation est comprise comme un moment d'apprentissage qui confirme la continuité et la globalité de ce processus et le renforce, comme le fait une action formative. La démarche est donc soutenue par une approche globale de la démarche d'apprentissage. La conception d'apprendre est envisagée comme une reconstruction mentale, une mise en relation des connaissances acquises antérieurement et récemment.

## 5 La mise en œuvre de la démarche

Dans le cadre de l'autonomie d'organisation du groupe DOAPRE, le plan de formation s'est traduit par les ateliers sur les thèmes suivant (table 1 : thématique des Ateliers Pédagogiques).

Table 1 : Thématique des Ateliers Pédagogiques

Thèmes des Ateliers Pédagogiques
Le cerveau : qu'est-ce que nous savons sur lui ?
La Perception et le développement de l'apprentissage chez l'enfant
La mémoire : nécessaire mais traîtrise
Le cerveau et le développement de l'attention chez l'enfant
Le développement de la pensée chez l'enfant.

Les Ateliers Pédagogiques dont la particularité est de répondre aux besoins identifiés par les institutrices, vise donc trois objectifs :

- D'ordre praxéologique : résoudre des problèmes professionnels identifiés en situation dans enseignement et par leur analyse théorique
- D'ordre personnel : développer une attitude critique et réflexive sur des questions professionnelles
- D'ordre méthodologique : initier et à gérer des innovations.

Concrètement, le groupe a décidé de se rencontrer une fois par mois pendant toute une journée. Les Ateliers Pédagogiques ont vu le jour au début de juin et ils se sont prolongés jusqu'au mois d'octobre. La démarche générale a suivi les étapes prévues par Ferreira et Ribeiro (2001). Dans chacun des ateliers, les institutrices ont vécu des situations d'apprentissage dans lesquelles la fonction mentale en étude est mise en évidence. Pour cela, il a été utilisé des outils comme la vidéo, le film, la musique, les jeux, les slides. Ensuite, des discussions sur la situation vécue, se sont engagées sans analyser la pertinence des argumentations individuelles. Cela a constitué leur premier niveau de connaissances en relation avec leur avancement dans la réflexion théorique sur les sujets d'étude. Par la suite, les institutrices se sont placées en petits groupes dont la finalité était la lecture et la discussion des textes relatifs aux thèmes des Ateliers.

Ce moment fut marqué par la confrontation de leurs conceptions individuelles avec celles des auteurs ainsi que le développement d'une argumentation. Ainsi, la coordinatrice de chaque Atelier donne pour consigne d'élaborer une synthèse de la discussion illustrée par la citation d'exemples de situations d'apprentissage et de développement des fonctions mentales chez l'enfant. Cette deuxième formulation est essentielle car elle est une deuxième étape dans la construction du savoir et l'acquisition de connaissances. Enfin, les synthèses de chaque groupe sont discutées et analysées.

Enfin, il s'agit de mettre en lumière des aspects des fonctions mentales : conception, caractéristiques, classification, système. L'objectif était pour chacune de remettre en question

leur niveau de connaissances et à réfléchir sur les possibilités de produire des savoirs pour l'action afin de mettre en évidence l'unité théorie/pratique. Dans cette perspective, les institutrices ont mis au point un sondage sur le développement des fonctions mentales chez les enfants de leur classe. Chacun des groupes a choisi une fonction mentale et chacune des coordinatrices a suivi les travaux d'un groupe. Pour cela, elles ont utilisé le groupe WhatsApp et des rencontres sur le terrain.

Afin de planifier la démarche, les coordinatrices ont présenté une bibliographie pour guider les institutrices vers la documentation pertinente (Liublinskaia, 1979 ; Davidov, 1983; Luria, 1979 ; Leontiev, 1989 ; Ratey, 2002 ; Dehaene, 2012 ; Rubinstein, 1973), les encourager à lire de manière dialogique afin de porter leur attention sur ce que l'information disponible vient ajouter ou transformer dans leurs connaissances, et sur les connexions entre la théorie, les stratégies et les objectifs. Une première version des plans d'intervention a été envoyée par WhatsApp. Ensuite, une rencontre en présentiel a eu lieu afin de préciser la démarche, en considérant que le travail proposé induit des activités à décision plus que des activités à consignes. L'activité est ancrée dans une pratique réelle et elle demande, aussi, un travail d'écriture. Il s'agit d'un travail pour essayer de prendre la distance avec la pratique. Introduire l'écriture au début de ce processus revient à favoriser le primat de la démarche d'apprentissage choisie, fondée sur la production de savoir plutôt que sur la consommation. Il s'agit donc de reconnaître que certaines pratiques d'écriture peuvent jouer un rôle formateur (bien qu'il ne s'agisse pas d'une démarche de recherche). Néanmoins, les institutrices se sont appropriées la littérature spécialisée, recueillies des données de terrain, traitées ces données afin de les décrire, les analyser et les questionner. Enfin, elles devaient rédiger un texte en rendant compte de la démarche intellectuelle comme un outil communicable.

Par la suite, les échanges entre les participantes (coordinatrices et institutrices) se sont poursuivis et une dernière rencontre a eu lieu pour finaliser la production. De retour réflexif en retour réflexif, les institutrices ont évolué vers une pratique co-constituée et articulée de manière plus satisfaisante. Elles se sont habituées à décrire leur expérience de l'action, du moins ce qui pouvait être communiqué.

Pour clôturer cette démarche, un séminaire a vu le jour au mois de novembre. Les institutrices ont exposé leurs acquis de l'expérience vécue pendant la première étape du processus de formation.

## **6 Analyse réflexive sur les premiers résultats**

Durant l'expérience vécue par la médiation des Ateliers Pédagogiques, tous les moments étaient étroitement associés comme des moments d'apprentissage. Réussites ou échecs, aisances ou difficultés ont des causes et ils s'expliquent. En un mot, ils sont riches de significations pédagogiques sur les acquis eux-mêmes, les modes d'acquisition des savoirs qu'il s'agisse des théories, des méthodologies et des stratégies mise en œuvre par les enseignantes. Cependant, il a fallu mettre à jour les difficultés à surmonter. Elles ne résident



pas seulement dans la liaison théorie-pratique. Les difficultés exprimées sont aussi d'ordre personnel :

- « (...) je n'ai même pas le temps de lire les textes (...) »
- « (...) je n'ai pas beaucoup de temps... Je travaille en alternance, j'ai des enfants »

Il nous faut revenir sur la situation des enseignants au Brésil pour comprendre ces difficultés. Les enseignants ont généralement la volonté et le besoin d'étudier, de se qualifier, mais les conditions offertes ne contribuent pas toujours à la réalisation de cette volonté et de ce besoin. Au Brésil, la profession d'enseignant connaît depuis longtemps des situations difficiles et conflictuelles, qui sont autant d'obstacles à une pratique efficace : formation insuffisante des enseignants, bas salaires, manque de structures adéquates dans les écoles, tant matérielles que physiques, sans compter et surtout le manque d'appréciation professionnelle, y compris la formation continue. De manière contradictoire, les enseignants doivent être préparés à faire face aux différentes situations au sein de l'école. En ce sens, la formation continue et la recherche peuvent être un moyen de faire face à cette situation et de rompre avec les modèles d'enseignement décontextualisés et conservateurs.

Parmi les premiers apports de ce travail, on peut retenir que les participantes ont vécu une expérience d'acquisition de savoirs, ainsi que d'une pratique faite d'apprentissage de procédures, de stratégies et des outils pédagogiques. Les allers-retours entre l'action et la réflexion à partir des pratiques permettraient de mettre en œuvre, puis de mettre en commun les conditions de réalisation ainsi que les premiers résultats obtenus.

Ce travail a été aussi l'occasion d'expérimenter une méthodologie par l'action, sur un thème reconnu comme prioritaire pour la rénovation de l'enseignement à l'éducation de la petite enfance : les relations entre le développement des fonctions mentales et apprentissage. Les quelques résultats produits constituent une ouverture vers une ligne de continuité de la recherche. La recherche collaborative critique réflexive pour reprendre l'expression de Perrenoud (2002) est un des moyens dont dispose le système éducatif pour augmenter son efficacité vers l'atteinte des objectifs qui lui sont confiés. En considérant les aspects remarquables, la continuité du travail a été prévue pour l'entrée de l'année scolaire 2020.

## **7 Les pièges au milieu du chemin**

À la rentrée de 2020 le groupe est confronté à la pandémie. En raison des restrictions causées par la pandémie (suspension des activités en classe, difficultés d'adaptation de l'école aux exigences sanitaires de redémarrage), le processus formatif commencé en 2019, a été interrompu et n'a repris sur le terrain qu'en février 2022. Malgré l'interruption des activités, pendant l'année 2021, le travail a repris distanciel. Pour cela, la procédure choisie a été les Cycles d'Études Réflexives.

Les Cycles d'Étude Réflexives sont des espaces où les enseignants peuvent échanger des expériences, (ré) élaborer et (re) signifier des concepts et des pratiques, en se référant aux connaissances qu'ils possèdent déjà et aux théories produites dans leur action (Aguar et Ferreira, 2007). Ces espaces permettent aux enseignants de trouver des réponses afin d'améliorer leur pratique, de produire des connaissances ce qui « (...) implique d'investir dans

la collaboration critique, c'est-à-dire dans la collaboration qui vise à la réflexion critique. » (Ibiapina, 2017, p.317).

Les Cycles d'Étude Réflexive sont axés sur la réflexion en tant qu'activité médiatrice de l'élaboration des connaissances. Pour Aguiar et Ferreira (2007, p. 76), la mise en œuvre de cycles d'étude réflexifs implique certaines étapes :

- Enquête sur les compétences, les connaissances antérieures et les besoins formatifs
- Accès aux concepts systématisés produits historiquement dans les domaines de connaissance de l'objet d'étude et des concepts dont les significations sont destinées à être approfondies
- Appropriation de nouvelles hypothèses théoriques et conceptuelles et la réélaboration des concepts et de leur signification pratique.

Pour Van Manen (1977 cité par Magalhães, 2004), il existe trois niveaux de réflexion : technique, lié aux connaissances techniques, pratique, lié aux problèmes qui ne peuvent être résolus uniquement de manière instrumentale, et critique, qui englobe la technique et la pratique. L'éducateur technique se préoccupe avant tout d'atteindre les objectifs fixés et décidés par d'autres. L'éducateur pratique s'intéresse aux justifications pédagogiques de ses actions et à la qualité des objectifs atteints. L'éducateur critique se préoccupe des implications éthiques et morales de ses actions et des dispositions institutionnelles dont il fait partie. Ceci est rendu possible par la maîtrise des concepts divers champs, méthodes, méthodologies, outils, et par l'interaction avec d'autres professionnels. L'éducateur critique réexamine constamment ses objectifs, ses procédures, ses évidences et ses connaissances. Il se soucie des implications éthiques et morales de ses actions et des dispositions institutionnelles dont il fait partie. Cette posture réflexive et l'habitus que lui correspond ne se construit pas de façon spontanée. Les Cycles d'Études Réflexives peuvent être un moyen d'y parvenir.

Dans cette perspective, nous avons initié trois Cycles d'Études Réflexives en 2021 qui avaient comme thématique la recherche collaborative, critique et réflexive. Un texte préalablement sélectionné (Ibiapina, 2011) a été envoyé aux participantes afin d'approfondir leurs connaissances en méthodologie et renforcer leur pratique réflexive. La situation sanitaire n'a pas permis de poursuivre cette démarche.

En 2022, les écoles ont repris leur fonctionnement en présentiel et le système éducatif a pris la décision de reprendre le processus formatif. Concrètement, le projet a repris à la rentrée 2023 mais la réalité a beaucoup changé. Les règles du jeu institutionnel se sont révélées difficiles à anticiper et la majorité des institutrices ont changé. La plupart des enseignants et des assistants (presque 50%) participant aux activités en 2019 avaient été licenciés, car ils travaillaient sous contrat à durée déterminée. La difficulté majeure à surmonté a été l'absence d'engagement de nouveau staff du Secrétariat de l'Éducation par rapport aux accords conclus avec le groupe DOAPRE. La relation recherche-formation de cette recherche n'était plus envisagée exclusivement du point de vue de l'analyse des processus internes aux démarches de la recherche, mais par ses retombées directes et la possibilité de diffuser et des transférer les résultats vers l'ensemble des auteurs de système éducatif. L'absence d'appui

institutionnel a joué un rôle significatif et elle a empêché le processus d'être mené à son terme. La réalisation des actions exige que les circonstances soient favorables, puisqu'il existe une interrelation entre le besoin et la réalité. Nous nous rendons compte que les possibilités dans les différents sens de la vie des enseignants sont précaires, voire inexistantes. La possibilité est entendue comme « (...) la structure d'un nouveau phénomène qui n'a pas encore subordonné à lui-même toutes les conditions et causes nécessaires pour devenir réalité. » La réalité englobe l'ensemble du monde subjectif comme l'existence objective des phénomènes. Lorsque ces facteurs sont défavorables, des contradictions et des conflits s'installent, et c'est ce que nous avons pu observer dans le cas étudié. Imbernón (2011, p. 63) remarque qu'« Apprendre à vivre avec ses propres limites et les frustrations et contraintes produites par l'environnement, puisque la fonction d'enseignement évolue dans des contextes sociaux qui reflètent de plus en plus des forces conflictuelles. »

## Conclusion

À cette fin, les conditions nécessaires et favorables qui transforment les possibilités en réalité sont fondamentales, afin d'obtenir les réponses les plus efficaces et les plus viables, et de trouver de nouvelles stratégies de formation des enseignants, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, est un défi que les changements nécessaires aux processus formatifs imposent aux organismes responsables de ces processus. Après presque un demi-siècle de débats et de discussions où s'est dessiné le profil de l'enseignant réflexif critique, chercheur de sa pratique, un processus formatif qui produit ce professionnel, se poursuit dans la sphère des possibilités, dont la concrétisation est viable, bien qu'incomplète. En résumé, les processus formatifs axés sur le lien recherche/formation créent des conditions qui peuvent mettre en évidence les contradictions et les possibilités de surmonter les conflits présents dans la salle de classe, dans l'école et dans la réalité sociale elle-même, mais qui ne garantissent pas qu'elles soient pleinement efficaces.

## Bibliographie

- AGUIAR, O. B. P., FERREIRA, M. S. **Ciclo de Estudos Reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente.** In: IBIAPIANA, I. M. L. M., RIBEIRO, M. M. G e FERREIRA, M. S. (Orgs.). Pesquisa em educação – múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- DAVIDOV, V. V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza.** Habana, 1978.
- DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.** Trad. Leonor S. Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DESGAGNE *et al.* L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. Montreal : **Revue des Sciences l'éducation.** V. 27 n. 1 2001. p. 33.
- FERREIRA, M. S. **Conectar Pesquisa e Formação: ilusão de visionários?** In: Ibiapina, I. M L.de M., Lima, M. da G. S. B., Carvalho, V. C. (Orgs.) Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 165 – 174.

FERREIRA, M, S. **Para não dizer que não falei de método.** In: IBIPIANA, I. M. L. BANDEIRA, H. M. M. *Formação de professores na perspectiva histórico-crítica: vivências no formar.* Teresina: EDUFPI, 2017.

FERREIRA, M. S. **Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender.** In: RIBEIRO, M. G. FERREIRA, M. S. **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino – aprendizagem.** Natal: EDUERN, 2001. p. 9 – 14.

FREINET, C. **As Técnicas Freinet na Escola Moderna.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

IBERNÓN, F. **Formação docente profissional - formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

IBIPIANA, I. M. L. M., FERREIRA, M. S. **A Pesquisa Colaborativa como espaço formativo.** In: Magalhães, M. C. C., Fidalgo, S. S. **Questões de Método e de Linguagem na Formação de Professores.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011. p. 119 – 140.

IBIPIANA, I. M. L. M. **Reflexão e colaboração com professores universitários: dupla estimulação para a compreensão do que é reflexão crítica.** In: SOARES, Antonina Mendes F. ; CARVALHO, Wirla R. L.; SOUSA, Ana Teresa S. **Metodologias de pesquisa: abordagens críticas reflexivas.** Teresina: EDUFPI, 2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1988.

LIUBLINSKAIA, A. A. **O Desenvolvimento Psíquico da Criança.** Trad. Serafim Fereira. Lisboa: Editorial Notícias, 1979.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral -Linguagem e Pensamento.** Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994 – v IV.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral. Linguagem e Pensamento.** Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 – v II e III.

MAGALHÃES, M. C. C. **A Linguagem na Formação de Professores Reflexivos e Críticos.** In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59 – 86.

PAVIANI, N. M., FONTANA, N.M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/16/15>.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral.** Trad, Manuel Gomes. Lisboa: Editorial Estampa, 1987 - v VII.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral.** Trad, Manuel Gomes. Lisboa: Editorial Estampa, 1973 – v. III, IV, V.

RATEY, J. J. O. **Cérebro – um guia para o usuário: como aumentar a saúde, agilidade e longevidade de nossos cérebros através das mais recentes descobertas científicas.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PERRENOUD, P. A. **Prática Reflexiva no Ofício de Professor - profissionalização e razão pedagógica.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, 2002.