

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N.º 12 (2014), pp. 59-72

Histoires de vie, savoirs et travail pédagogique : récits d'enseignants en contexte rural et urbain au nord-est du Brésil

Daniel Bezerra de Brito

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

danielbezerradebrito@hotmail.com

Résumé

Dans cet article on analyse le profil et les récits de vie de 40 enseignants municipaux voués à l'éducation préscolaire à Natal et à d'autres lieux de l'État de Rio Grande do Norte au Brésil. Sont utilisées des stratégies quantitatives et qualitatives pour analyser le profil des enseignants et le contenu des récits. Les résultats ont montré que leurs parcours de vie personnels et professionnels et la façon dont ils construisent leurs connaissances ont une influence sur leurs pratiques pédagogiques. En outre, les difficultés d'accès aux connaissances des enseignants de la zone rurale, par rapport à la zone urbaine, sont également analysées, ainsi que leurs effets sur les actions de formation et leurs pratiques pédagogiques. Le discours sur des investissements n'a pas encore franchi la frontière qui sépare la zone urbaine de la zone rurale.

Mots-clés : Histoires de vie – Savoirs pédagogiques – Formation – Pratique pédagogique – Zone rurale et urbaine – Récits professionnels

Introduction

Depuis les années 1990, la recherche sur la formation des enseignants y compris, les connaissances et les récits autobiographiques gagnent progressivement de l'importance dans le scénario brésilien. Ces études tentent de préserver la mémoire des enseignants et l'unité de leurs dimensions personnelles¹ et professionnelles négligées par le paradigme de la rationalité technique qui a survécu jusqu'aux années 1980 au Brésil. Selon Brito (2013, p. 34), « dans le contexte brésilien le nombre d'études sur les savoirs mobilisés par l'enseignant est croissant, et il est important de savoir comment ils sont utilisés en salle de classe ».

Le changement de paradigme a émergé d'un mouvement international sur la formation des enseignants conduit par des auteurs tels que Tardif, Lahaye et Lessard (1991) et Nóvoa (1995), entre autres. Selon Sousa (2007), il s'agit d'une approche expérientielle qui, au moyen de récits, considère l'expérience du sujet comme un processus de formation initiale et de recherche. Dans cette perspective de changement de paradigmes, les contributions de Josso (2007) sur les biographies éducatives constituent une alternative aux histoires de vie dans un projet de formation initiale des enseignants. Dans ce contexte de discussion, les savoirs des enseignants, tels que les savoirs de l'expérience, les savoirs des curricula, les savoirs disciplinaires et professionnels apparaissent comme l'un des éléments qui guident l'histoire de vie personnelle et professionnelle des enseignants.

Du point de vue de l'éducation préscolaire, le processus de formation des enseignants constitue un champ fécond pour la recherche. Le travail de l'éducation à ce niveau connaît une transition d'une conception qui l'a définie comme un lieu d'accueil et de soins sur la dimension pédagogique d'éducation des petits enfants (Oliveira et al. 2006). Ainsi, faire des recherches sur l'éducation préscolaire devient un défi, compte tenu de l'actuel processus de changement à ce niveau de l'éducation et des différentes conceptions et savoirs des enseignants.

Dans cet article sont analysés deux points de discussion. Le premier point concerne l'identification du profil personnel et professionnel des enseignants interrogés afin de fournir des données statistiques pour appuyer la discussion sur leurs histoires de vie. De ce point de vue, il est pertinent d'identifier, dans leurs récits, les différences possibles entre les niveaux de formation professionnelle, la participation à des réunions scientifiques et le temps d'expérience dans la ville de Natal et à d'autres lieux de l'État de Rio Grande do Norte au Brésil². Le niveau de qualité des récits est considéré comme un indicateur pour l'élaboration de stratégies d'action dans la formation initiale et continue des enseignants (Brito, 2008, p. 3). Le deuxième point de discussion considère les inégalités contextuelles rapportées par les enseignants sur le contexte rural et urbain au Rio G. Norte³ et leurs implications dans la formation professionnelle et le travail d'enseignement.

Ainsi, cet article s'avère opportun face à l'absence de publications sur cette problématique à l'état de Rio Grande do Norte.

1. Cadre théorique

Dans cette rubrique, est présenté d'abord un bref aperçu sur le milieu rural et urbain, en mettant en évidence quelques résultats statistiques. Ensuite, sont exposés les savoirs enseignants compte tenu de leurs différents rôles et leurs spécificités dans la formation professionnelle et dans le travail pédagogique. Enfin, sont évoqués la notion de vécu, d'expérience, et les savoirs de l'expérience, en considérant leur importance pour la trajectoire de vie personnelle et professionnelle des enseignants.

1.1. Bref aperçu sur le contexte rural et urbain au Brésil

Avec l'avènement de la loi de Directives et Bases de l'Éducation 9.394/1996 au Brésil, les enseignants en exercice sont revenus dans les salles de classe pour suivre des cours de formation initiale offerts par les universités. L'enseignement en matière d'éducation préscolaire est inférieur à l'exigence de l'enseignement primaire et secondaire : il faut une formation minimale et un diplôme du premier cycle.

Toutefois, 23 363 d'entre eux ne respectent pas cette détermination (13,3% du total). Et seuls 38,2% de ces professionnels ont suivi la formation initiale (Borges, 2012, p.1).

Au Brésil, pendant une longue période, les investissements dans le domaine de l'éducation ont été bien moins importants dans le milieu rural comparativement au milieu urbain. Cela a guidé vers l'enseignement préscolaire de nombreux adultes sans une formation professionnelle minimale. Sans une formation adéquate, les enseignants ruraux ne parviennent pas à remplir de façon satisfaisante leur rôle professionnel.

La Loi des Directives et Bases de l'Éducation exige le diplôme de formation initiale aux enseignants de l'enseignement primaire et secondaire au Brésil. Toutefois, selon le MEC⁴ (2010), 49,9 % des enseignants ruraux voués à l'éducation de base n'ont aucun diplôme

d'études supérieures alors que pour les enseignants urbains le taux est de 14 %. Environ 75 % des enseignants ruraux sont des femmes de 36 ans en moyenne, tandis que les enseignants urbains représentent 81,5% ayant 39 ans en moyenne.

L'enseignement rural est également confronté à des obstacles dans le domaine de l'infrastructure des écoles et de la définition des processus pédagogiques. Selon l'enquête du MEC (2012), 35% des enseignants de 76 000 écoles rurales au Brésil ont enseigné sans une formation adéquate. Ainsi, les données montrent une inégalité éducative importante entre la ville et la campagne, ce qui exige urgemment des investissements du gouvernement pour réduire cette inégalité.

Il existe un programme lancé par le MEC (2012), le PRONACAMPO⁵ structuré en quatre axes :

- 1) gestion et pratique pédagogique ;
- 2) formation initiale et continue des enseignants ;
- 3) éducation des jeunes et des adultes, éducation et enseignement professionnel, et
- 4) infrastructures physiques et technologiques.

En considérant que ce programme a commencé seulement en 2013, il n'existe pas encore une évaluation définitive quant à ses progrès. Néanmoins, il existe un consensus selon lequel les programmes de formation des enseignants ruraux devraient être en conformité à la réalité du contexte, sans toutefois les déplacer pour aller étudier dans les grandes villes. Ce consensus se réfère à la garantie de l'accès universel aux connaissances produites, à la spécificité locale et à la valorisation de la vie et de la réalité de ces enseignants. Par contre, leur sortie pour aller étudier ailleurs pendant un séjour prolongé peut amener à la fermeture des écoles où ils travaillent, en considérant que le « PRONACAMPO » ne fait pas le remplacement des enseignants participant au programme.

1.2. Pluralité et spécificité des savoirs enseignants

Historiquement, le mouvement international de la professionnalisation de l'enseignement en 1980 a reconnu les savoirs comme des modèles de connaissance de la culture de formation et du travail enseignant. Dans cette perspective, les discours, les objectifs et les méthodes sont devenus une partie intégrante de la vie quotidienne, étant incorporés dans les concepts des savoirs qui caractérisent la carrière enseignante. Ainsi, les savoirs spécifiques se sont adaptés à un ensemble de principes qui guident le travail professionnel. Ces principes sont établis selon le contexte, la culture, les compétences spécifiques et les conditions du travail des enseignants orientés par la politique de formation de ces professionnels. Dans ce sens, ces savoirs peuvent être appliqués à des contextes spécifiques, aux exigences du milieu urbain ou rural.

Une synthèse à propos de la spécificité des savoirs se fait nécessaire pour souligner la préoccupation des chercheurs, afin d'observer comment les enseignants utilisent ces savoirs et les mobilisent dans leur travail pédagogique. L'étude des articulations entre l'enseignant et les savoirs, qui ont souvent été mobilisés dans le paradigme de la rationalité au long des années 1980, est contestée aujourd'hui en considérant deux aspects : le premier met en valeur la subjectivité de l'enseignant, comme agent du processus éducatif, et le second met en évidence l'évolution des études culturelles et sociologiques, concernant le curriculum qui va au-delà de la « pédagogie directive » (Silva, 2007).

Tardif, Lessard & Lahaye (1991) ont fait des études dans le domaine de la formation et du travail pédagogique des professeurs, en innovant au niveau de la recherche des années 1980.

Ils ont mis en évidence les articulations entre les savoirs personnels⁶ et professionnels. Ils ont conclu que les savoirs personnels sont importants dans la construction des travaux pédagogiques et ont défini quatre types de savoirs : les savoirs de la formation professionnelle, les savoirs disciplinaires, les savoirs des curricula et les savoirs de l'expérience.

Selon ces auteurs, les savoirs de la formation professionnelle ont été définis comme émanant de la contribution que les sciences humaines offrent à l'éducation. Il s'agit également de savoirs impliquant les conceptions sur le travail éducatif, sur le cadre idéologique, sur certaines formes de savoir-faire et diverses techniques didactiques. Les savoirs disciplinaires sont choisis et socialisés par l'institution universitaire et sont liés aux divers domaines de la connaissance, tandis que les savoirs des curricula sont présentés par l'école comme devant être enseignés à partir des résultats d'un processus de sélection culturelle ou de « transposition didactique⁷ ».

Les auteurs cités ci-dessus définissent les savoirs de l'expérience comme étant constitués lors de l'exercice de la profession qui se mélangent au cours du travail quotidien, en milieu professionnel. Par conséquent, ils ne surgissent pas des lieux de formation ou des curricula. Ces savoirs sont pratiques et symbolisent la culture de l'enseignant en action ; pour cette raison, ils représentent les savoirs émanant de l'expérience et qui sont validés par celle-ci. Ces savoirs incorporent en outre le vécu individuel et collectif sous forme de compétences de « savoir-faire et de savoir-être » représentant le noyau essentiel parmi les savoirs des enseignants.

1.3. *Vécu, expérience et savoirs de l'expérience*

Pour comprendre la construction de la trajectoire de vie personnelle et professionnelle de l'enseignant, il faut distinguer entre le vécu, l'expérience et les savoirs de l'expérience. Ainsi, il faut présenter d'abord la notion « de vécu et d'expérience », car elle est à l'origine des savoirs de l'expérience. Selon Josso (1991), citée par Danvers (2009), le terme vécu est utilisé pour désigner « l'ensemble des implications et des interactions qui jalonnent quotidiennement nos vies », réservant la notion d'expérience pour désigner cette activité spécifique qui consiste en analyser un ou plusieurs vécus pour en extraire des connaissances et/ou des informations.

Sous cette perspective, l'expérience suggère un travail de réflexion susceptible de produire l'apprentissage. Selon Josso (1991), la réflexion n'est pas suffisante par elle-même, car l'apprentissage ne se produit que si l'expérience est symbolisée par la langue écrite ou parlée. Ainsi, pour cet auteur, « le vécu » comprend l'ensemble des événements faisant partie de la trajectoire du sujet dans sa relation avec lui-même, les autres et l'environnement, malgré que cet ensemble des événements soit saisi immédiatement par lui sans l'intervention majeure de la conscience. Par contre, « l'expérience » implique déjà une dimension consciente, un travail de réflexion sur l'événement, sa compréhension, les sentiments et les perceptions qui y participent, c'est-à-dire, elle implique la personne dans son intégralité.

Tardif, Lessard et Lahaye (1991) affirment que les savoirs de l'expérience sont construits à partir des expériences du sujet et transformés dans les dimensions personnelles et professionnelles. Ces auteurs expliquent l'importance fondamentale des liens entre l'enseignant, les savoirs de l'expérience et les autres savoirs, dans la formation et le travail professionnel.

Avec les savoirs des curricula et de la formation professionnelle, les enseignants entretiennent une « relation d'extériorité », ou d'aliénation, parce qu'ils les ont reçus déjà achevés en contenu et forme. Par conséquent, ces savoirs ne leur appartiennent pas, ils ne sont pas définis ou choisis par eux. Cependant, avec les savoirs de l'expérience, les enseignants entretiennent une « relation d'intériorité ». Et par les savoirs de l'expérience, les enseignants s'approprient les savoirs des curricula et de la formation professionnelle.

La définition des savoirs de l'expérience proposée par Larrosa (2002, p. 2) adopte une perspective plus large et intègre la proposition de Tardif, Lessard et Lahaye (1991) à l'égard de deux aspects : d'abord, la relation « d'intériorité » de l'enseignant avec les savoirs de l'expérience ; ensuite, la relation « d'externalité » de l'enseignant avec les savoirs scientifiques. Selon Larrosa (2002, p. 26),

«le savoir de l'expérience est un savoir qui ne peut être séparé de l'individu concret dans lequel il s'incarne. Ce savoir n'est pas en dehors de nous tel que le savoir scientifique, toutefois, n'a de sens que dans la façon selon laquelle il configure une personnalité, un caractère, une sensibilité ou, en définitive, une façon singulière de l'homme d'être dans le monde qui est à son tour une éthique (une manière de se comporter) et une esthétique (un style). »

Compte tenu des effets des savoirs de l'expérience sur le travail pédagogique, il est important de comprendre que l'histoire de vie de l'enseignant est étroitement liée à sa façon d'enseigner. Ainsi les savoirs de l'expérience, acquis dans le passé et reconstruits au fil du temps, sont considérés dans la relation entre le passé et le présent. Pour ce faire, l'enseignant s'appuie sur des expériences personnelles bien réussies du passé qui sont actualisées et ensuite réutilisées dans le travail pédagogique (Brito, 2011, p. 3). C'est un patrimoine historique de conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage qui peut être utilisé comme une stratégie de formation professionnelle et de travail enseignant et de réflexion sur sa propre carrière au fil des années et percevoir les possibilités d'amélioration de l'enseignement malgré les adversités (Brito, 2008, p. 12).

Le contexte actuel exige une formation différenciée pour les enseignants ruraux par rapport aux enseignants urbains. Il est important de tenir compte des spécificités du contexte rural dans les actions éducatives et pédagogiques où le dialogue entre les savoirs est fondamental, en choisissant les plus importants pour les adapter au milieu spécifique.

Ribeiro (1999, p. 194) propose le développement de recherches afin de « préciser quelles sont les compétences et les savoirs requis par les contextes de travail et par d'autres dimensions de la vie quotidienne des enseignants ». En ce qui concerne le contexte rural, je reconnais les savoirs de l'expérience comme étant ceux qui légitiment les spécificités et les caractéristiques du lieu par rapport à la culture de l'histoire de vie, au processus de formation professionnelle, au travail enseignant et à l'organisation de l'apprentissage des élèves.

Pour Freire (1987) les histoires de vie constituent une expérience individuelle et collective. Selon cet auteur, l'expérience éducative peut soulever la réflexion et la reconstruction des savoirs permettant aux enseignants de transformer le contexte social dans lequel ils opèrent. Dans ce sens, l'action pédagogique conçue comme une pratique sociale est également appuyée par des études de Tardif, Lahaye et Lessard (1991) et Therrien (1996). Sous cette perspective, la conquête de la liberté et de l'autonomie par le biais des actions pédagogiques trouve un terrain fécond pour la transformation de la réalité rurale, en facilitant l'accès à la connaissance.

Les savoirs de l'expérience comme un élément de réflexion de l'enseignant/chercheur sur son travail pédagogique en particulier lui permettent de valider de nouvelles alternatives susceptibles d'affecter la réalité sociale où il s'insère. Les recherches menées au Brésil par Therrien (1996) soulignent que les enseignantes rurales ont recours à l'expérience du savoir-faire pratique, de l'action pédagogique ou de l'expérience de la recherche naïve, selon le cas. Pour lui, ces enseignantes ont leur rationalité et leurs savoirs validés dans des contextes où elles sont insérées. Les recherches de l'auteur ont montré que les enseignantes rurales sans

formation professionnelle ont recours au savoir construit par l'expérience dans leur travail pédagogique. Les résultats de la recherche de Tardif, Lessard et Lahaye (1991) menée auprès des enseignants diplômés ont abouti aux mêmes résultats. À ce propos, Thérien (1996, p. 12) souligne que « dans les deux cas, la même tendance des enseignants se présente : le recours aux savoirs de l'expérience comme des éléments fondamentaux de leur travail pédagogique ».

C'est dans cette direction que je reconnais les apports des savoirs de l'expérience compte tenu de la contextualisation de ces savoirs, pour transformer les actions pédagogiques et la réalité sociale. En ce sens, les réflexions critiques de l'enseignant sur ses expériences d'élève acquises à l'école traditionnelle dans l'enfance permettent de repenser, valider et transformer la réalité pédagogique et sociale. Considérant les affirmations des auteurs ci-dessus, les savoirs des enseignants, tels que les savoirs de l'expérience, sont reconnus comme un élément susceptible de transformer le travail pédagogique et le contexte social où l'enseignant s'insère. Ainsi, si l'enseignant est capable de se transformer lui-même et sa propre pratique, il peut également transformer son contexte social.

2. Matériel et méthode

L'étude s'inspire de l'approche expérientielle de formation professionnelle et (auto) biographique au moyen des biographies éducatives, du concept de vécu, d'expérience et de savoirs de l'expérience (Tardif, 1999 ; Therrien, 1996 ; Larrosa, 2002 et Josso, 1991, 2004, 2007).

La recherche a compté sur la participation de 40 enseignants de l'éducation préscolaire dans le contexte urbain de la ville de Natal, de Santa Cruz et d'autres localités du contexte rural de l'état de Rio Grande do Norte. Tous les enseignants ont répondu au mémorial/ questionnaire en salle de classe sous l'orientation de l'auteur de cette recherche. Les stratégies méthodologiques incluent, d'abord, la méthode d'analyse quantitative compte tenu du profil personnel et professionnel des enseignants et, ensuite, la méthode qualitative-interprétative pour analyser les récits autobiographiques écrits par les enseignants. Pour ce faire, sont utilisées les propositions de Freitas (2002) et Moita (1994b).

Les profils personnels et professionnels concernent les informations des enseignants qui sont traitées de façon statistique : 1) genre ; 2) âge ; 3) niveau de formation professionnelle ; 4) participation à des réunions scientifiques ; 5) temps d'expérience professionnelle. L'analyse de contenu des récits des enseignants a été faite à partir de cinq étapes : 1) représentation personnelle ; 2) dimensions familiales et scolaires ; 3) choix de la profession ; 4) formation professionnelle ; 5) travail pédagogique. Ces étapes ont conduit à la construction du mémorial / questionnaire à partir des affirmations des auteurs (Josso, 2007 ; Marin, 1995 ; Tardif, 1999 ; Larrosa, 2002 et Silva, 2007).

3. Analyse et discussion des résultats

Dans cette rubrique, sont considérés d'abord le profil personnel et professionnel des enseignants en contexte rural et urbain et ensuite les contextes rural et urbain. Dans ce sens, il est important de vérifier les effets des difficultés d'accès à la connaissance sur la formation professionnelle et le travail pédagogique.

3.1. Analyse du profil personnel et professionnel des enseignants en contexte rural et urbain

Le **Tableau 1** montre les informations concernant le genre, l'âge le niveau de formation professionnelle, la participation à des réunions scientifiques et le temps d'expérience professionnelle des enseignants de l'éducation préscolaire ruraux et urbains.

Tableau 1. Profil personnel et professionnel de quarante enseignants ruraux et urbains de l'État de Rio Grande do Norte, 2012-2013

INFORMATIONS	Milieu Rural	Milieu Urbain	Total
Sujets (F)	20	20	40
Genre (F)			
Masculin	02	05	07
Féminin	18	15	33
Niveau de Formation Professionnelle (F)			
Préscolaire	14	04	18
Primaire et secondaire	06	16	22
Participation aux Réunions Scientifiques (F)	04	08	12
Temps d'expérience (M)	07	08	7,5

Source: données organisées par l'auteur à partir de la collecte d'informations de cette recherche

En ce qui concerne les enseignants ruraux les résultats du tableau montrent que dix-huit d'entre eux (95 %) sont des femmes âgées de 36 ans en moyenne. Sur tous les enseignants, six (30 %) sont diplômés pour enseigner aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Seuls quatre d'entre eux (20 %) ont participé à des réunions scientifiques. La durée moyenne de l'expérience professionnelle de tous les enseignants est de sept ans.

Quant aux enseignants urbains, on a constaté que quinze (75 %) d'entre eux sont des femmes âgées de 38 ans en moyenne et que la présence des femmes est moins forte dans le milieu urbain. Sur tous les enseignants, trente-trois (83 %) sont des femmes et sept (17 %) sont des hommes, ce qui coïncide avec les indicateurs actuels, selon lesquels les femmes sont la majorité dans l'éducation préscolaire en milieu rural et urbain, compte tenu de la culture des « mères-enseignantes » plus enracinée à la campagne que dans les grandes villes du nord-est brésilien. Sur tous les enseignants, seize (80 %) sont diplômés et huit (40 %) ont participé à des réunions scientifiques. La totalité des enseignants a une expérience professionnelle moyenne de huit ans.

L'âge et l'expérience professionnelle relativement élevées de la plupart des enseignants ruraux et urbains fournissent beaucoup d'informations sur leur histoire de vie et contribuent en même temps à la richesse du contenu des récits.

Les résultats concernant le niveau de formation et la participation à des réunions en milieu urbain sont plus importants que ceux observés en milieu rural. Ainsi, ces résultats confirment les indicateurs actuels, selon lesquels les difficultés d'accès à la connaissance sont encore plus importantes pour les enseignants ruraux. Ces indicateurs apparaissent à l'échelle nationale selon les données du MEC (2010, 2012).

Enfin, les informations du **Tableau 1** nous mènent à constater qu'il faut investir dans la qualification des enseignants en formation initiale et continue en milieu rural.

3.2. Contextes rural e urbain : effets sur la formation professionnelle et le travail enseignant

Dans cet étape de l'analyse sont présentés les profils personnels et professionnels, les récits sur les étapes de l'histoire de vie et les différents traits culturels entre les enseignants en milieu rural et urbain. Ces différents éléments sont discutés compte tenu des répercussions sur la formation professionnelle et sur le travail pédagogique en contexte rural et urbain.

Dans l'histoire de vie, que Josso (2007) désigne par « biographie éducative », l'enseignant interrogé peut percevoir et réfléchir sur son passé pour proposer de nouvelles actions pédagogiques au présent et au futur. Selon cet auteur, son passé lui permet la reconstruction des conceptions et des savoirs, pour mettre à jour son travail pédagogique. Dans ses récits, l'enseignant « raconte, non pas ce que la vie lui a enseigné, mais ce qu'il a appris de l'expérience dans les circonstances de la vie ».

Selon les résultats ci-dessous, il y a un lien entre l'accès à la connaissance et la reconstruction des savoirs tout au long de l'histoire de vie, en considérant les propositions sur les « biographies éducatives » de Josso (2007). La majorité des enseignants qui n'ont pas eu une formation professionnelle plus élevée ont rencontré plus de difficultés à réfléchir ou à bénéficier de son passé pour reconstruire ses savoirs et mettre à jour son enseignement.

À titre d'exemple, je cite deux enseignantes dont les profils professionnels et personnels ont des effets opposés sur la formation et le travail pédagogique. L'enseignante E1 détient seulement le diplôme pour l'enseignement préscolaire et a mentionné « ne jamais avoir participé à des réunions scientifiques ». Selon son récit, les difficultés rencontrées en milieu rural l'ont conduite à des conditions défavorables d'accès à la connaissance :

« [...] Dans un passé très lointain, dans les nuits sombres, comme nous n'avions pas d'électricité dans le village, à l'aide d'une chandelle, ma mère nous a alphabétisés, à moi et à mes trois frères et elle a eu encore le temps d'aider la famille en travaillant dans l'agriculture familiale. [...] J'ai eu du mal quand j'ai fini l'enseignement primaire, car à cette époque-là, il n'y avait pas d'université ou de transport pour se rendre en ville. »

Plus tard, l'enseignante E1 signale sa perception d'elle-même, de la vie en famille, du contexte scolaire, du choix de la profession, de la formation professionnelle et du travail enseignant :

« [...] J'étais timide, j'avais peur d'ouvrir la bouche, même si je ne comprenais rien du tout, je restais silencieuse en salle de classe ayant peur de l'enseignant, il était comme un loup-garou à cette époque-là. C'était une école très rigoureuse et organisée. »

[...] Puis j'ai commencé à soigner et à enseigner mon jeune frère.

C'était un peu difficile car j'ai vécu à la campagne [...] à l'âge adulte j'ai continué à vivre à la campagne, souvent je venais à pied du village, car fréquemment il n'y avait pas de transport.

[...] Parce que c'était la première opportunité d'emploi que j'ai trouvée. Il n'y avait pas de choix, j'avais besoin d'aider ma famille chez moi, puis j'ai appris à aimer et à admirer cette profession.

Je suis une enseignante traditionnelle comme les professeurs des temps anciens, je suis rigoureuse avec mes élèves [...]. »

L'enseignante E1 a acquis les savoirs à l'école primaire étant intériorisés et répétés dans son enseignement, sans les reconstruire dans son parcours de vie personnel et professionnel. Selon ses récits, elle reconnaît l'influence déterminante de l'école traditionnelle au niveau du travail pédagogique actuel. Enfin, elle réfléchit sur son passé, mais les difficultés vécues dans le contexte rural ne lui ont pas permis la mise à jour de son travail enseignant.

La deuxième enseignante E9 a obtenu le diplôme pour enseigner dans le préscolaire, primaire et secondaire ayant participé et présenté des communications lors de réunions scientifiques dans la formation professionnelle. L'enseignante rapporte donc sa perception d'elle-même, de

la vie en famille, du contexte scolaire, du choix de la profession, de la formation professionnelle et du travail enseignant :

«Je suis la somme de toutes mes expériences, bonnes ou mauvaises. J'apprends toujours quelque chose et je me rends compte que je suis inachevée. En dépit d'être timide, je n'ai aucune difficulté à me faire des amis et je cultive les amitiés.

Malheureusement, je n'ai pas de bons souvenirs de ma vie à l'école. Parfois, j'ai pensé que l'école n'avait rien à voir avec ma vie personnelle, en ce qui concerne en particulier mes pratiques de lecture : je trouvais celles apprises par mes grands-parents et mes parents beaucoup plus intéressantes, parce qu'ils m'ont encouragée, ce qui a fait que la lecture était quelque chose d'agréable. [...].

Aujourd'hui, je vois les enseignants de cette époque-là comme les reproducteurs de la connaissance.

Ma formation a été très importante pour moi, j'ai pu penser à mes professeurs et j'ai pris un regard critique sur les contenus d'enseignement [...]

J'espère que dans un avenir très proche, nous, les enseignants, [...] pourrons être fiers de notre profession et d'être évalués en tant que tels.

Mon avenir en tant qu'enseignante sera lié à ma capacité de changer, de repenser mon enseignement et de m'adapter aux changements sociaux pour l'amélioration de l'éducation. Je vais continuer à participer aux luttes pour une meilleure qualité de l'enseignement, pour la valorisation du professeur, pour de meilleurs salaires [...]. »

Cette enseignante a rendu compte de ses souvenirs et des changements qui se sont produits à partir des savoirs acquis à l'école primaire. Néanmoins, elle les a reconstruits en apprenant avec les expériences et les circonstances de la vie et non pas parce que la vie les lui a destinés. Selon Tardif, Lessard et Lahaye (1991), les savoirs de l'expérience peuvent être reconstruits tout au long de l'histoire de vie à partir de l'interaction avec les autres savoirs professionnels. Pour ces auteurs, ces savoirs ont un effet sur le travail enseignant. En outre, les mots de l'enseignante qui vient d'être citée confirment les considérations de Josso (2007) sur les « biographies éducatives » et sur les savoirs de l'expérience soulignés par Tardif, Lessard et Lahaye (1991).

On constate donc que les expériences scolaires passées de l'enseignante E9 illustrent bien le concept de « biographie éducative » de Josso (2007). Ces expériences ont été repensées tout au long de la trajectoire professionnelle par de nouvelles significations. Cette reconstruction des savoirs est perceptible dans ses articulations entre « passé, présent et avenir » ayant comme résultats la mise à jour de son travail enseignant.

Les récits de l'enseignante révèlent encore que les actions en salle de classe auprès des élèves n'émanent pas seulement des cours de formation professionnelle, mais aussi des expériences apportées par l'enseignante tout au long de sa trajectoire de vie. Par la lecture de ses récits, il est possible de saisir un discours sur les différentes étapes de son histoire de vie, où les expériences ont été reconstruites dès l'enfance dans les rapports entre « famille et école » et plus tard mises à jour au moyen des savoirs de l'expérience, dans ses actions formatives et pédagogiques.

Réfléchir et bénéficier des actions dans la formation professionnelle est essentiel pour une expérience formatrice, car « nous avons une multitude de vécus, ces vécus atteignent le statut d'expérience dès le moment où nous faisons un certain travail réflexif sur ce qu'il s'est passé et sur ce qu'il a été observé, perçu et ressenti » (Josso, 2004, p. 48). L'expérience n'est « formatrice » que quand il existe apprentissage qui « symbolise les attitudes, les comportements, les pensées, le savoir-faire, les sentiments et qui caractérisent une subjectivité et identité ». (Josso, idem, ibidem).

Compte tenu des concepts de « vécu et d'expérience » de Josso (idem), les deux enseignantes ont expliqué leurs actions dans la dimension formative et pédagogique : la différence entre leurs récits a été évidente. Il n'y a aucune réflexion existentielle profonde dans les récits de l'enseignante E1. Selon ses récits, l'accès à la carrière professionnelle s'est produit par un besoin surtout socio-économique. Ses choix ont été occasionnels sans un travail de réflexion affectivement prévu. Enfin, l'ensemble des difficultés n'a pas contribué à la qualité de son travail enseignant, lequel s'est reproduit en fonction du passé, sans aucune construction ni apprentissage. Par contre, les récits de l'enseignante E9 ont envisagé un projet réflexif appuyé sur une prise de conscience révélant de l'intérêt pour la formation et le travail pédagogique étant repensé, adapté et transformé en fonction des changements sociaux. Son « vécu » a été transformé en « expérience », car il y avait un processus constructif de réflexion critique et d'apprentissage sur les actions de formation professionnelle ayant des répercussions positives sur son savoir-faire pédagogique.

Selon les récits des deux enseignantes, il faut aussi considérer d'autres aspects qui ont une influence sur leurs trajectoires de vie et sur les difficultés d'accès à la connaissance, observées de façon plus significative dans le contexte rural vécu par l'enseignante E1 par rapport à l'enseignante E9 du contexte urbain. En ce sens, l'enseignante rurale est marquée par plus de difficultés que l'enseignante urbaine, en termes de formation et d'action professionnelle. Son travail dans l'agriculture familiale, les soins pour les enfants à la maison par manque de services de garde et les difficultés pour étudier dans les centres urbains ont eu des implications négatives pour l'accès à la connaissance dans les établissements d'enseignement supérieur. Selon Antunes (2010), cette condition inégale est toujours un droit à être atteint en ce qui concerne les enseignants des écoles rurales, car il existe un décalage évident entre la formation professionnelle des enseignants qui travaillent dans les écoles urbaines et rurales.

4. Considérations finales

Discuter les profils et les rapports personnels et professionnels en contextes ruraux et urbains des villes côtières et à l'intérieur de l'état de Rio Grande do Norte est l'objectif principal de l'article. Cet objectif a permis de partager les débats⁸ avec les enseignants et d'évoquer les souvenirs remplis de défis et de décisions rarement utilisés dans la formation professionnelle et dans le travail pédagogique. Les récits racontent un passé dans lequel chacun a préservé ou transformé les significations sociales et les conceptions de soi et du contexte au long de son histoire de vie.

En conformité avec les objectifs, les aspects méthodologiques et les résultats, je considère deux points en guise de conclusion. Le premier point a fait référence au profil personnel et professionnel des enseignants en milieu urbain et rural. Le deuxième point a examiné les difficultés de l'accès à la connaissance, selon les récits des enseignants. Dans cette perspective, il a été important de discuter les enjeux des savoirs des enseignants dans la formation professionnelle et dans le travail pédagogique.

Par rapport au premier point, ont été constatées des moyennes élevées d'âge et de l'expérience professionnelle de la majorité des enseignants, offrant une quantité supérieure d'informations sur l'histoire de vie et faisant l'analyse qualitative des récits plus riches en détails. Selon leurs récits, les enseignants urbains possèdent des résultats plus élevés en termes de niveau de scolarité et de participation à des réunions scientifiques, par rapport aux enseignants ruraux, ayant des effets positifs sur la qualité des actions formatives et de l'enseignement. L'écart entre ces résultats s'explique surtout par le manque d'investissement du gouvernement dans la formation initiale et continue des enseignants, et dans les infrastructures physiques et technologiques. L'absence de ces investissements est mise en évidence par de faibles niveaux

d'enseignement, de précarité ou de manque de transport à des fins éducatifs et d'absence d'institutions d'enseignement supérieur dans les villages ne permettant point l'accès à la connaissance dans la formation initiale et continue. Cela contribue en même temps à une mauvaise qualité du travail enseignant et d'apprentissage des enfants.

Quant au deuxième point, on observa aussi que les inégalités d'accès à la connaissance entre les contextes ruraux et urbains ont révélé des effets sur la formation professionnelle et le travail enseignant. Un profil formatif ou pédagogique plus évolué en termes d'accès à la connaissance a caractérisé des changements de conceptions et de savoirs depuis l'enfance. Ainsi, de nombreux enseignants ont reçu un « enseignement directif » à l'école primaire quand ils étaient enfants ; plus tard, ils ont pu en faire un « enseignement non-directif » utilisé dans leur travail pédagogique actuel. Cependant il faut considérer que les autres enseignants n'ont pas eu l'occasion de réfléchir de manière critique pour reconstruire les savoirs et améliorer leur enseignement car ils ont eu des difficultés d'accès à la connaissance, surtout en contexte rural.

Il est important de rappeler que la politique publique, en matière de formation initiale et continue dans les villages et dans les districts étudiés en contexte rural, présente encore d'investissements peu significatifs. Selon les indicateurs gouvernementaux, les enseignants ont besoin d'une meilleure structure pour la formation initiale et continue sans dénaturer leur culture et une participation croissante dans le contexte culturel, tout en démocratisant, simultanément, l'accès à la connaissance.

En outre, on a constaté des liens entre les dimensions personnelles et professionnelles à différentes étapes de l'histoire de vie : contexte familial et scolaire, choix de la profession, formation professionnelle, travail enseignant et représentation personnelle. Les récits des enseignants ont également montré que les actions pédagogiques auprès des élèves proviennent à la fois de la formation professionnelle et des expériences de leur histoire personnelle. On a retrouvé des liens entre les opinions de quelques enseignants et les biographies éducatives de Josso. Dans ce sens, des expériences scolaires du passé sont repensées au long de leur carrière professionnelle, qui permettent d'adopter de nouvelles significations dans leur travail enseignant.

Dans cette étude, on a constaté la reconstruction des savoirs et la transformation du « vécu en expérience formative » dans les récits de certaines enseignantes à partir des concepts de Josso et de Larrosa, entre autres auteurs. Ainsi les récits autobiographiques s'avèrent comme une alternative prospère pour la recherche et les stratégies de formation des enseignants.

La discussion au long de cet article a aussi montré le besoin d'investir dans les dimensions personnelles et professionnelles des professeurs. Dans l'articulation de ces dimensions, les savoirs de l'expérience ont été mis en évidence, vu qu'ils sont fondamentaux car ils émanent d'expériences personnelles acquises pendant l'enfance et qui parcourent l'histoire de vie.

Les enseignants, par le biais de leurs récits, ont évoqué des situations vécues s'insérant dans les perspectives de formation et affectant la qualité de leurs pratiques pédagogiques, telles que la mise en valeur professionnelle, les conditions de travail, les ressources matérielles, la reconnaissance sociale, entre autres. De même, il a été possible d'identifier des conceptions s'articulant avec la qualité de la formation et la pratique pédagogique au niveau des récits d'un même enseignant.

Néanmoins, la simple application de la méthode des récits autobiographiques, employant la rédaction sans discussion ni dialogues, ne contribue pas directement à la pratique pédagogique et

la formation enseignante ; et cela parce que les mémoires ne sont pas automatiques et ne traitent point de la réalité historique concrète, mais ne sont que leur expression. Dans ce sens, cette étude suggère que la formation initiale et continue doit sensibiliser les enseignants par le dialogue et par la discussion, ce qui permettra de comprendre leurs dimensions personnelles, leurs parcours de vie et l'utilité des mémoires et des souvenirs, afin de réfléchir et mettre à jour leurs dimensions professionnelles.

Enfin, les résultats de cette étude sont limités par le petit nombre d'enseignants dans leurs contextes particuliers. En effet, les résultats ne peuvent prendre en compte d'autres villes ou d'autres régions du Brésil en considérant leurs aspects structurels, sociaux et culturels. Toutefois, je réaffirme en même temps qu'il y a des inégalités d'accès aux connaissances à l'échelle nationale entre les contextes urbain et rural et qu'il faut les minimiser. Sous réserve des limites prévues, je souligne l'importance des contributions des récits aux histoires de vie et aux savoirs des enseignants, comme source de réflexion pour transformer les dimensions personnelles et professionnelles et le contexte social où ils s'insèrent.

Notes

1. La définition des dimensions personnelles se réfère à l'ensemble des sentiments, des émotions, des croyances et des valeurs que l'enseignant et toutes les personnes impliquées dans le processus possèdent et expriment dans l'expérience de l'enseignement. Cet ensemble d'aspects relationnels a des effets sur les actions en salle de classe, consciemment ou inconsciemment, lors de la promotion du processus éducatif (Nascimento, 2005, p. 157). Selon Brito (2012, p. 5) tout au long de l'histoire de vie des enseignants, les dimensions personnelles structurent la connaissance de soi et les relations avec autrui, en construisant les savoirs de l'expérience qui interagissent ensuite avec les savoirs professionnels.
2. Vu que la plupart des enseignants vient du contexte rural et des contextes urbanisés de la ville de Natal, ils seront désignés tout au long de cet article en tant qu'enseignants du contexte rural et enseignants du contexte urbain.
3. La ville côtière de Natal représente le contexte urbain, s'agissant de la capitale avec 818.000 habitants. Le contexte rural comprend la ville de Japi, avec 5.500 habitants, la ville de Campo Redondo, avec 10.300 habitants, la ville de Tangará, avec 11.200 habitants, la ville de Santa Cruz, avec 36.500 habitants, et les districts et villages, ayant moins de 2.000 habitants.
4. Ministère de l'Éducation et de la Culture.
5. Programme Nationale d'Éducation Rurale.
6. Les savoirs personnels sont acquis dans les dimensions personnelles du futur enseignant, avant sa période académique, et interagissent ensuite avec les savoirs professionnels dans sa formation et dans ses actions pédagogiques (Tardif, 1999).
7. En fonction du choix et de l'orientation des savoirs qui devraient être proposés par les politiques éducatives du MEC (1996), s'impose une première question : « sous quel prétexte les savoirs doivent-ils parvenir à la salle de classe ? » Il y a une trajectoire des savoirs à partir du moment où ils sont produits. « Savoirs scientifiques » : ils sont produits et transportés vers l'école. « Savoirs à enseigner » : ils arrivent à l'intérieur de la salle de classe. « Savoirs enseignés » : ils seront transformés par l'enseignant en interaction avec les élèves. Ce processus de transformation des savoirs par l'enseignant en classe est désigné par Chevallard (1991) par « transposition didactique. »
8. Ce débat a été possible dans une réunion scientifique sur « l'histoire de vie et le travail enseignant » que j'ai mené auprès des enseignants participants à de cette recherche.

Références bibliographiques

- ANTUNES, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades da formação para a docência nas escolas do campo. In Júlio Emílio P. Diniz-Pereira e Geraldo Leão, *Quando a diversidade interroga a formação docente*, Belo Horizonte, Autêntica, 2010, pp. 57-75.
- BORGES, Priscilla. *Um terço dos professores do campo tem formação inadequada*. Disponible sur internet : <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil>. Accès en 12 avril 2012.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Ministério da Educação e Cultura. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, vol. 134, nº. 248, 23 dez. 1996, seção I, pp. 27834-27841.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Microdados da Educação Básica / Censo Escolar 2010*. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Pronacampo: Programa implementará educação do campo e atenderá 76 mil escolas*. Brasília, DF, 2012. Disponible sur internet : <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Accès en 15 déc. 2013.
- BRITO, Daniel Bezerra. Prática pedagógica, saberes e histórias de vida: reflexões sobre manuscritos autobiográficos, *La recherche en Éducation*, France, Université de Versailles, vol. 4, nº. 10, pp. 33-41, déc. 2013.
- BRITO, Daniel Bezerra. Formação docente: diversos olhares para a ampliação de uma base de conhecimentos na educação infantil, *Anais do I CONEL*, jul. 2008. pp. 88-102.
- CHEVALLARD, Yves. *La Transposition Didactique: du Savoir Savant au Savoir Enseigné*, Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.
- DANVERS, Francis. S'orienter dans la vie : une valeur suprême. Dans, *Dictionnaire des sciences humaines : métiers et pratiques de formation*, Paris, Septentrion, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº.116, pp. 21-39, jul. 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. L'expérience formatrice : un concept en construction. Dans Bernardette Courtois, et Gaston Pineau, *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, 1991.
- JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e Educação, *Revista Educação*, Porto Alegre, vol. 3 (63), pp. 413-438, sept./déc. 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*, São Paulo, Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência (trad. de João Wanderley Geraldi), *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro. ANPED, nº. 19, pp. 20-28, jan./avr. 2002.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções, *Cadernos Cedes*, Campinas, UNICAMP, vol. 36, nov./ déc. 1995, pp. 13-20.
- MOITA, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução, *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 10, nº. 2, 1994, pp. 329-328, jan. /1994b.
- NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Reflexões fenomenológicas sobre dimensão pessoal na experiência docente e sua importância na formação continuada de professores, *Práxis educacional*, Vitória da Conquista, UESB, nº. 1, pp. 153-170, jul. 2005.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida, António Nóvoa (org.), *Vidas de professores*, Porto Alegre, Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Zilma *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, nº. 129, pp. 547-571, sept./ déc., 2006.
- RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico, *Educação e Sociedade*, Campinas, nº 68, pp. 184-201, déc. 1999.

- SILVA, Maria de Lourdes. *Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor: cognição, afetividade e aprendizagem*, Taubaté, Cabral, 2007.
- SOUSA, Clementino. *Histórias de vida e formação de professores, Salto para o futuro*, Rio de Janeiro, SEED-MEC, boletim nº 1, mar., 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*, Rio de Janeiro, PUC, 1999.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude et LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber : esboço de uma problemática do saber docente, *Teoria & Educação*, nº 4, Porto Alegre, Pannônica, 1991.
- THERRIEN, Jacques. Expérience professionnelle et savoir enseignant : la formation des enseignants mise en question. Actes du 3e Colloque « La réforme de la formation des maîtres et la professionnalisation de l'enseignement : enjeux, bilans et comparaisons internationales », Paris, avril, 1996, pp. 1-19.

Resumen

En este artículo se discute el perfil y los relatos de historias de vida de 40 educadoras municipales de Enseñanza Infantil de la ciudad de Natal y el interior de Rio Grande do Norte. Se utilizaron estrategias cuantitativas y cualitativas para analizar el perfil de las educadoras y el contenido de los relatos. Los resultados revelaron que sus trayectorias de vida personales y profesionales y el modo de construcción de los saberes afectan sus prácticas pedagógicas. También fueron analizadas las dificultades superiores de acceso al conocimiento de las educadoras de la zona rural, en comparación con aquellas de la zona urbana, con repercusión en las acciones de formación y pedagógicas. El discurso acerca de las inversiones aún no cruzó la frontera que separa la zona urbana de la zona rural.

Palabras clave: Historias de vida – Saberes docentes – Formación – Práctica pedagógica – Zona rural y urbana – Relatos profesionales

Abstract

This article discuss the profile and life accounts of 40 local teachers working with child education in the city of Natal and other locations within Rio Grande do Norte State of Brazil. Quantitative and qualitative strategies were applied in order to assess the teachers' profiles and contents of life accounts. Results revealed that their personal and professional careers and the way they build their knowledge affect their pedagogic practices. Moreover, greater difficulty in rural teachers access to knowledge, as compared to urban teachers, and repercussions over training and pedagogic actions, were discussed. Discourse over investments to be applied has not crossed yet the border limiting rural and urban areas.

Keywords: Life accounts – Pedagogic knowledge – Pedagogic training – Practice – Rural and urban areas – Professional reports

Resumo

Neste artigo discute-se sobre o perfil e os relatos de histórias de vida de 40 educadores municipais da Educação Infantil na cidade do Natal e no interior do RN. Estratégias quantitativas e qualitativas foram utilizadas para analisar o perfil dos educadores e o conteúdo dos relatos. Os resultados revelaram que suas trajetórias de vida pessoais e profissionais e o modo de construção dos saberes têm repercussões nas suas práticas pedagógicas. Discutiu-se ainda sobre as dificuldades maiores de acesso ao conhecimento dos educadores da zona rural em relação à zona urbana com implicações nas ações formativas e pedagógicas. O discurso sobre investimentos ainda não ultrapassou as fronteiras que separam a zona urbana da zona rural.

Palavras-chave: Histórias de vida – Saberes docentes – Formação – Prática pedagógica – Zona rural e urbana – Relatos profissionais