

## LA DOCUMENTATION ET LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE RÉFLEXIVE : L'EXPÉRIENCE DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS D'UNE ÉCOLE MATERNELLE AU BRÉSIL

Ce travail fait partie à la fois du processus de formation continue des enseignants de l'école maternelle de l'Université Fédérale *Fluminense* – *Creche UFF*- et d'une recherche sur les projets pédagogiques auprès des enfants qui sont développés dans cet espace. Il s'appuie sur la conception que ces deux champs de constitution des savoirs – la recherche et la pratique – doivent s'articuler et se nourrir l'un de l'autre et que les compétences théoriques et pratiques doivent être continuellement entrelacées, entremêlées, dans la formation du professionnel, pour dépasser la séparation qui trop souvent se fait entre la pensée et l'action. À partir de la compréhension que les chercheurs n'ont pas la propriété d'une vérité pour être appliquée, on essaie de créer des espaces pour que les sujets impliqués dans le travail à l'école - enseignants, chercheurs, enfants, famille - puissent penser, parler et agir, et ainsi tramer des recherches et des pratiques comme deux dimensions indissociables de la production de la connaissance.

Parmi les différentes possibilités et stratégies d'articulation entre recherche et pratique dans la *Creche UFF*, le travail autour de la documentation pédagogique se révèle très riche. La recherche mentionnée ci-dessus, ayant pour but de documenter, décrire et analyser des pratiques éducatives qui focalisent les activités d'enseignement-apprentissage organisées sous la forme de *projets*, est en train de contribuer pour l'implémentation, de manière plus systématique, de l'enregistrement de la pratique éducative comme outil de réflexion – rétrospective et proactive – des actions développées auprès des enfants. De cette façon, au-delà du *Cahier d'Écriture* – dispositif déjà incorporé dans la pratique quotidienne, à travers lequel les enseignants enregistrent ce qu'ils trouvent significatif sur les activités, les événements, les comportements ou les sentiments engendrés dans les pratiques – la recherche a également introduit en tant qu'outil analisateur des principes et des pratiques pédagogiques les enregistrements en vidéo des activités attachées au projets développés auprès des enfants.

Dans ce contexte, où se trament recherche, formation des enseignants et pratique pédagogique, la documentation et l'analyse du travail réalisé fonctionnent non seulement pour engendrer des données pour la recherche, mais également comme un outil de réflexion de la part des enseignants sur leurs pratiques. Lors des rencontres hebdomadaires de *planification participative*<sup>1</sup>, le travail centré dans l'analyse collective des pratiques à travers les enregistrements du quotidien favorise une réflexion placée dans le croisement entre la pratique et la théorie, ce qui contribue à la construction d'une pratique réfléxie et au même temps au développement d'une recherche située dans le contexte où s'est produite. Ce processus permet une meilleure compréhension à la fois des principes épistémologiques et éthiques qui soutient la pratique quotidienne et des cheminements qui conduisent à la

---

<sup>1</sup> Ces rencontres de *Planification participative* dans la *Creche UFF* font partie du processus de *formation continue* des enseignants attachés aux différents projets qu'y sont développés. Ils ont pour but discuter et planifier les activités développés auprès des enfants, les projets des différents champs et l'organisation pédagogique de l'école. Le focus central est l'enfant et la pratique éducative.

matérialisation de ces principes dans les pratiques auprès des enfants. Autrement dit, on réalise une recherche qui se fait *dans* la pratique quotidienne, *avec* les enseignements et *pour* approfondir et élargir ses compréhensions et compétences dans le champ de l'éducation de la petite enfance. L'*axe* et l'*horizon* de ce travail est l'instauration parmi les enseignants d'une nouvelle culture d'analyse de leurs pratiques et savoirs, ainsi que la constitution des pratiques éducatives de plus en plus responsables, réflexives, critiques et transformatives.

### *La réflexion dans la recherche et dans la formation des enseignants*

Il est important de remarquer que la notion de réflexivité qui soutient ce travail s'éloigne de quelques idées qui caractérisent le discours sur la formation des enseignants autour de la notion de *professeur réflexif*. En fait, cette notion traduit une appropriation généralisée, banalisée et réthorique de la perspective de la réflexion. Dans ce contexte, l'expression *professeur réflexif*, plus qu'un concept, devient une expression de la mode appuyant un grand nombre des propositions de formation initiale et continue (Pimenta, 2002).

On peut identifier les origines du concept de *professeur réflexif* chez l'un de ses principaux formulateurs, D. Shön, qui propose une formation professionnelle fondée sur une *épistémologie de la pratique*, voire sur la compréhension que la pratique réflexive et analysée constitue un champ des connaissances. Dans le cadre international brésilien, l'appropriation des idées de Shön a été faite de forme décontextualisée et peu critique. Ses limites et possibilités n'ont pas été comprises en dialogue avec les contextes de formation, de façon à engendrer des pratiques qui effectivement puissent incorporer la capacité des professeurs de réfléchir critiquelement sur leurs pratiques et ainsi élaborer des théories et des actions transformatrices. Ses idées ont servi plutôt à décorer le discours et au même temps à appauvrir les pratiques, en exprimant *l'effet déresponsabilisateur* de *l'inflation réthorique* indiqué par Novoa (1999: 13): "le verbe remplace l'action et nous conforte dans le sentiment que nous sommes en train de faire quelque chose".

Une autre tendance qui s'observe dans les propositions de formation du *professeur réflexif* est la technicisation de la réflexion, à travers son opérationnalisation en compétences que les professeurs doivent s'approprier. De façon générale, les critiques aux limites conceptuelles des origines de l'expression, ainsi qu'aux formes par lesquelles elle a été appropriée, faites par des auteurs comme Liston et Zeichner(1993), Pérez-Gomez (1992), Giroux(1990), Lawn (1998) concernent des aspects comme: la perspective individualiste et immédiatiste de la proposition de réflexion du professeur; la méprise de l'influence du contexte social et institutionnel dans le processus formatif, les pratiques éducatives et la constitution des subjectivités; la supervalorisation de la pratique et la dévalorisation de la connaissance théorique; la déconsidération des cultures comme pratiques qui forment des pensées et des actions; l'absence de compréhension critique du contexte social; et l'emphase réduite sur le travail collectif (Libâneo, 1999).

Par contre, la réflexivité, lorsque envisagée comme pratique sociale, peut ouvrir des portes pour la construction de perspectives variées d'analyse, de compréhension et de transformation des pratiques et des théories. Dans le processus de la recherche et de la formation continue des enseignants de la *Creche UFF*, la réflexivité gagne le sens de caractéristique humaine qui capacite les sujets à comprendre le monde et à analyser ses propres actions et significations. Ainsi, l'idée de l'importance de la réflexivité dans le processus formatif ne peut pas se transformer en entraînement pour que le professeur

devienne réflexif, mais plutôt signifie un principe méthodologique et formatif ayant pour but l'incorporation, la valorisation et la potentialisation de la réflexivité comme processus qui participe de notre formation comme sujets humains et nous aide à signifier le monde et nos pratiques sociales.

Dans le cadre de ce travail, la réflexivité conçue comme principe formatif s'appuie également sur la compréhension que le savoir des professeurs est constitué et nourri au même temps par les pratiques et les théories. Mélangées, articulées et dialoguées, des théories et des pratiques constituent une unité, un champ de connaissances qui produit des nouveaux outils de compréhension et d'action sur le monde. Il faut dire encore que la réflexivité se place dans l'espace de l'interaction entre les sujets, puisque la pensée, les actions et la parole de chacun ont besoin de l'autrui pour signifier (Bakhtin, 2000).

En outre, la réflexivité est également un principe méthodologique fondamental de la recherche (Davis, Watson e Cunningham-Burley, 2003; Christensen e Prout, 2002, Sarmento e Pinto, 1997). Dans l'activité d'investigation la réflexivité suppose un dialogue interne situé dans les rencontres avec l'*autrui* et un examen attentif de ce processus, à travers lequel les chercheurs construisent et mettent en cause ses interprétations des activités et expériences réalisées dans la recherche. Ainsi, l'approche réflexive, développée avec la participation des sujets impliqués, permet aux chercheurs de construire et reconstruire le dessin de la recherche et de répondre aux questions qui apparaissent dans le processus interactif de constitution de base de données, d'analyse et d'interprétation des données. À partir de l'idée de la réflexivité comme principe investigatif et du désir de construire une recherche *avec* les enseignants, c'est-à-dire, où ceux-ci soient auteurs de tout le processus, on a institué comme l'un des dispositifs et l'une des activités de recherche la discussion avec eux sur les principes qu'orientent leurs pratiques éducatives. Dans ce contexte, nous avons identifié l'importance de l'utilisation de la *documentation* pédagogique, particulièrement des enregistrements en vidéo des activités développées dans le cadre des projets pédagogiques auprès des enfants: elle sert à la fois pour enchaîner la réflexion sur la pratique et comme moyen et contenu pour la reconnaissance et la systématisation des principes éthiques et épistémologiques que l'orientent.

### *La documentation pédagogique comme outil et contenu de la réflexivité*

L'idée et la pratique de la documentation pédagogique ne sont pas nouvelles. Selon Dalberg, Moss e Pence (1999), l'approche de la pratique pédagogique réflexive proposant la communication, l'interaction et l'observation de la pratique comme axes du travail pédagogique était déjà présente dans la théorie de Köller, ainsi que dans les travaux de Dewey.

Dans le champ de l'éducation de la petite enfance, la pratique pédagogique réflexive est également soulignée dans les propositions pédagogiques des écoles italiennes de Reggio Emilia, dont l'expérience accumulée appuyée d'autres pays, inspirant des projets pédagogiques comme le Projet Estocolm (ibid) ainsi que des nombreux projets développés aux Etats Unis. Reggio Emilia et son expérience auprès des enfants est aussi l'objet de réflexion de la part des auteurs comme Katz (1999), Edwards (1999) et Gardner (1999), pour en citer quelques-uns. La pratique réflexive à partir de la documentation du travail pédagogique prend le sens d'instaurer une culture de la réflexivité à travers le dialogue, les relations réciproques, la responsabilité et la participation.

Dans la Crèche UFF, la documentation à travers des photographies, des travaux des enfants et des enregistrements de ses paroles et des activités quotidiennes développées par les enseignants faisaient déjà partie de l'organisation du travail pédagogique. Ces différentes formes de documentation sont incorporées au travail quotidien des enseignants et des enfants comme objet de réflexion qui concourt au processus de construction des connaissances et à l'évaluation et la planification des activités. Elles aident également à donner de la visibilité au travail réalisé, stimulant le dialogue avec les familles et la communauté académique. Les activités et le processus réflexif qui sont en cours dans la recherche *Tissant des fils du savoir* indiquent l'importance d'incorporer ces enregistrements de la pratique pédagogique comme objet/contenu des rencontres de formation continue des enseignants. Dans ce contexte, on a introduit la réflexion appuyée sur l'observation des enregistrements en vidéo comme un important moyen pour l'analyse des actions *avec* et *des* enfants (comment les enfants explorent et signifient le monde, interagissent les uns avec les autres et avec les adultes, constituent leurs processus d'apprentissage et comment on construit le travail pédagogique) et de la construction des outils conceptuels pour la compréhension de ces actions et des processus d'enseigner et d'apprendre.

L'une des propositions développées dans ces rencontres a été l'analyse d'une activité enregistrée en vidéo qui faisait partie du "Projet Olympiades". La situation montrait l'interaction entre l'enseignant et un groupe de cinq enfants à partir de la recherche collective d'informations dans des textes et images de revues sur les modalités sportives comprises par les Olympiades (concernant les questions de recherche définies par les enfants au moment de la planification des activités qui seraient développées dans le projet). La proposition a été d'analyser la question centrale de nos discussions: quels étaient les principes épistémologiques qui fondaient nos pratiques? Quelles visions de connaissances sont révélées dans les actions des enseignants? Quels stratégies de travail avec la connaissance on peut identifier à partir de la situation observée?

Les enseignants ont analysé la situation à travers plusieurs angles, en confrontant leurs points de vue. En prenant comme appuie la documentation en vidéo et la théorie, la discussion et l'étude ont possibité la participation active des enseignants, l'aprhension de connexions de l'activité observée avec d'autres situations vécues et l'identification des principes épistémologiques qui soutiennent leurs actions, par exemple: a) le travail avec la connaissance mélange des attitudes, pratiques et valeurs; b) la connaissance se construit *dans* et *par* les relations intersubjectives; c) l'emphase majeur du travail est plutôt sur le processus que sur le produit, c'est-à-dire, valorise plutôt les objectifs plus lointains, généraux, et les expériences avec la connaissance (la possibilité de formuler et poser des questions et d'élaborer des réponses, de chercher des informations et de développer des différentes manières de les enregistrer etc.) que les résultats et objectifs immédiats; d) la transmission et l'accumulation d'information ne sont pas le focus du travail, mais plutôt la co-construction de la connaissance par la participation active des enfants; e) l'enfant, avec ses manières particulières de penser, parler et agir, est l'auteur et le protagoniste du processus de constitution des connaissances; f) l'enseignant a la responsabilité d'établir des relations démocratiques entre les enfants eux-mêmes et également de ceux-ci avec la connaissance de façon à opportuner des expériences significatives de constitution des connaissances sur le monde, les hommes et eux-mêmes.

À la suite de cette activité et des discussions développées, on a remarqué les contributions concernant la réflexion sur la pratique à travers la documentation et son effet sur la formation des enseignants, notamment: l'éloignement et le rapprochement de l'action et de la pensée quotidiennes, l'aller et le retour entre la théorie et la pratique, comme des attitudes nécessaires pour l'élargissement et l'approfondissement de ces deux dimensions de la connaissance; le point de vue que la connaissance, les subjectivités et les pratiques sont des constructions sociales; l'appropriation des outils conceptuels pour l'analyse des pratiques, donnant plus d'autonomie et contrôle aux enseignants sur leur travail, ainsi que sur leur processus d'appropriation des savoirs; la construction des stratégies d'enregistrements du quotidien de plus en plus raffinées; la création de la mémoire du travail et de la possibilité de nouvelles interprétations et reconstructions sur le passé qui puissent aider à réfléchir sur le présent et penser le futur.

Le travail de réflexion collective à travers l'analyse de la documentation pédagogique se fonde sur la même hypothèse qui engendre les pratiques auprès des enfants : on apprend des autres, en partageant et confrontant nos pensées, nos connaissances, nos sentiments, nos valeurs (Vygotsky, 1987). Le travail pédagogique et de formation part aussi de l'idée que l'expérience de l'apprentissage et de la recherche de connaissance suppose l'attitude d'interrogation, de découverte et de réflexion sur la réalité. Pour cela les enseignants doivent récupérer et développer leur capacité de se surprendre avec la réalité, la société, l'école, leurs propres pratiques et les enfants et leurs formes particulières de penser, dire et faire.

En prenant des éléments concrets de l'expérience des enseignants comme contenu des discussions et de la formation, et appuyant la réflexion sur la documentation, on met en place des différents points de vues et interprétations, relevant des questions d'ordre méthodologique, éthique et pratique, ce qui permet la réflexion rétrospective sur les pratiques réalisées et une analyse proactive en vue des cheminements possibles. En explicitant et confrontant des idées, pensées, sentiments et questions, les enseignants s'affirment comme sujets à la fois collectifs et singuliers, auteurs de leurs pratiques et savoirs.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHRISTENSEN, P. e PROUT, A. *Research whith children: perspectives and practices*. London: Routledge/Falmer, 2002.
- DAVIS, J., WATSON, N. & CUNNINGHAM-BURLEY. Learning the lives of disabled children: developing a reflexive approach. In: CHRISTENSEN, P. e PROUT, A. *Research whith children: perspectives and practices*. London: Routledge/Falmer, 2002.
- DEALBERG, G., MOSS, P. & PENCE, A. *Qualidade na primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento de guia - os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.M, GANDINI, L. & FORMAM, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GARDNER, H. Prefácio - Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.M, GANDINI, L. & FORMAM, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GIROUX, Henri. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1990.
- KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.M, GANDINI, L. & FORMAM, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

- LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: ênfase e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.
- NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p 11-20, jan./jun. 1999.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: ênfase e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002
- PÉREZ- GOMEZ, Angel. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia. In: GIMENO SACRISTÁN,J.; PÉREZ-GOMEZ, A. *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Morata, 1992.
- SARMENTO, M. J. & PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO M. & SARMENTO, M.J. (coords.) *As crianças, contextos, identidades*. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987.