

La construction sociale de la profession enseignante
Un réseau d'histoires
The Social Construction of the Teaching Profession
Intertwining Stories
La construcción social de la profesión docente
Historias entrelazadas

Isabel Lelis

Volume 29, Number 1, Spring 2001

Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079566ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079566ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lelis, I. (2001). La construction sociale de la profession enseignante : un réseau d'histoires. *Éducation et francophonie*, 29(1), 36–51.

<https://doi.org/10.7202/1079566ar>

Article abstract

The objective of this article is to shed light on the social identities of teachers, forged within the family, academic and professional socialization processes. Using the life stories of elementary school teachers, the article discusses the significance attributed to the profession in the contexts of social and academic selection. Supported by contributions from sociology, this research explores the constitution of the habitus in teachers, strategies developed during career paths whose goal is achieving academic qualifications, informal admission to the profession, the weight of early training and school, as well as work location, in the way teachers experience their work. This study challenges the images of passivity, negligence and technical incompetence that are attributed to teachers by public authorities and universities, by recognizing that the social representation of teaching, at a time when a school of the masses is emerging, has been modified, and thus demonstrating the processes of teacher dequalification. The author also suggests that it is possible to work on the dimension of the teacher as a person, as well as the academic organization and the profession as a collective dimension, through public policies which respond better to the concrete needs of the teaching force.

La construction sociale de la profession enseignante : un réseau d'histoires

Isabel LELIS, professeure et directrice

Chercheuse dans l'équipe du Programme d'études graduées en sciences de l'éducation

Département des sciences de l'éducation

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brésil

RÉSUMÉ

Ce texte a comme objectif de mettre en lumière l'identité sociale des enseignants, forgée dans des processus de socialisation familiale, scolaire et professionnelle. Il s'agit de présenter, à partir d'histoires de vie d'institutrices, les significations attribuées à la profession dans des contextes de sélection sociale et scolaire. En s'appuyant sur des contributions de la sociologie, cette recherche a exploré la constitution de *l'habitus* chez les enseignants et enseignantes, les stratégies développées au sein de trajectoires ayant comme but la conquête de titres scolaires, les entrées informelles dans la profession, ainsi que le poids de la formation initiale et de l'école, en tant que locus de travail, dans la façon dont les enseignants et enseignantes vivent leur travail. En tenant compte du fait que la représentation sociale de l'enseignement, au moment de l'émergence d'une école de masse, a été modifiée, mettant ainsi en évidence des processus de déqualification des enseignants et enseignantes, cette étude remet en question les images de passivité, de négligence et d'incompétence technique qui leur sont attribuées par le pouvoir public et l'université. Elle suggère aussi qu'il est possible de travailler la dimension de la personne de l'enseignant, celle de l'organisation scolaire et celle de la profession comme étant une dimension collective, et ce, par la voie de politiques publiques répondant davantage aux besoins concrets du corps enseignant.

ABSTRACT

**The Social Construction of the Teaching Profession :
Intertwining Stories**

Isabel LELIS, professeure et directrice
Chercheuse dans l'équipe du Programme d'études graduées en sciences de l'éducation
Département des sciences de l'éducation
Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brésil

The objective of this article is to shed light on the social identities of teachers, forged within the family, academic and professional socialization processes. Using the life stories of elementary school teachers, the article discusses the significance attributed to the profession in the contexts of social and academic selection. Supported by contributions from sociology, this research explores the constitution of the habitus in teachers, strategies developed during career paths whose goal is achieving academic qualifications, informal admission to the profession, the weight of early training and school, as well as work location, in the way teachers experience their work. This study challenges the images of passivity, negligence and technical incompetence that are attributed to teachers by public authorities and universities, by recognizing that the social representation of teaching, at a time when a school of the masses is emerging, has been modified, and thus demonstrating the processes of teacher dequalification. The author also suggests that it is possible to work on the dimension of the teacher as a person, as well as the academic organization and the profession as a collective dimension, through public policies which respond better to the concrete needs of the teaching force.

RESUMEN

**La construcción social de la profesión docente :
historias entrelazadas**

Isabel LELIS, professeure et directrice
Chercheuse dans l'équipe du Programme d'études graduées en sciences de l'éducation
Département des sciences de l'éducation
Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brésil

Este texto tiene como objetivo arrojar luz sobre la identidad social de los maestros, identidad forjada por los procesos de socialización familiar, escolar y profesional. Se trata de presentar, a partir de historias de vidas de institutrices, las significaciones atribuidas a la profesión en contextos de selección social y escolar. Apoyándose en las contribuciones de la sociología, se busca explorar la constitución *del habitus* entre los maestros y las maestras, las estrategias desarrolladas durante las trayectorias cuyo fin

era la obtención de títulos académicos y el ingreso informal en la profesión, así como el peso de la formación inicial y de la escuela en tanto que lugar de trabajo en la manera en que los maestros y maestras viven su trabajo. Tomando en consideración el hecho de que la representación social de la docencia, al momento de surgir la escuela de masas, se modificó, y evidenciando los procesos de descalificación de los maestros y maestras, este estudio cuestiona las imágenes de pasividad, de negligencia y de incompetencia técnica que les han sido atribuidos por el poder público y la universidad. Se sugiere asimismo que es posible trabajar la dimensión personal del maestro, la de la organización escolar y la de la profesión como si fueran una dimensión colectiva mediante políticas públicas que ofrezcan mejores respuestas a las necesidades del cuerpo docente.

Introduction

L'idée d'investir dans la recherche sur des trajectoires de vie d'institutrices¹ est née de l'insatisfaction face à un discours dominant sur la dévalorisation des savoirs et des pratiques des enseignants, considérés comme techniquement incompetents et politiquement désengagés vis-à-vis de l'enseignement dans les milieux défavorisés. Né à partir des années 80 au sein des bureaucraties de l'éducation et des universités, ce discours escamote les changements profonds qui se sont produits dans les modes d'intervention de l'État sur les systèmes d'enseignement et vient conforter le besoin de contrôler l'autonomie de l'instituteur à travers la rationalisation (et la privatisation) du travail qu'il réalise à l'intérieur de l'école et de la salle de classe (Nóvoa, 1998).

Certes, des formes de régulation de la profession enseignante sont nécessaires. Mais elles doivent être respectueuses de l'expérience du maître et prendre en considération des processus dynamiques et interactifs de formation continue, vécus dans des espaces concrets par le collectif que constitue ce groupe professionnel. Toutefois, ce à quoi on assiste aujourd'hui, dans plusieurs pays du monde, obéit à une logique qui privilégie la rationalisation technique du travail professoral à plusieurs niveaux (évaluation, *curriculum*, etc.), à partir d'une perspective scientifique, élaborée au sein des agences gouvernementales et des universités (Nóvoa, 1998).

En ce sens, travailler avec des biographies narratives signifie qu'il est possible de remettre en question cette logique qui se manifeste dans la représentation d'une catégorie professionnelle, marquée par des classifications aprioristes, en définissant un palier de formation initiale qu'elle doit posséder, les savoirs et les compétences

1. Ce travail est basé sur ma thèse de doctorat, *La polysémie du professorat : entre mythes et histoires*, soutenue en 1996 à la PUC-Rio. Le choix des enseignantes interviewées a été fait en fonction des critères suivants : travailler dans l'enseignement primaire; être en salle de classe depuis au moins 15 ans; avoir une insertion dans des espaces variés : école privée laïque, école privée religieuse et école publique municipale, situées dans les quartiers des zones nord, sud et ouest de la ville de Rio de Janeiro.

qu'elle doit dominer, et le degré de professionnalisme qu'elle doit atteindre. Cette démarche représente également une solution de remplacement aux approches fondées sur des systèmes qui délimitent et qui moulent le monde comme il doit être (Popkewitz, 1992), ces approches étant, à mon avis, prisonnières aussi bien d'une tendance à un « abstractionnisme » lorsqu'elles ignorent la dynamique des pratiques scolaires (Azanha, 1992) que d'un « substantialisme » qui anéantit les mouvements des agents sociaux dans le temps et dans l'espace.

J'ai opté pour l'approche biographique parce que j'ai la conviction qu'aucune histoire de vie n'est qu'une simple trajectoire isolée.

Au contraire, elle est toujours inscrite dans une matrice, plus au moins ample et complexe, de rapports sociaux qui, dans une large mesure, l'informent et dont elle retire une partie considérable de sa logique, de sorte qu'elle finit nécessairement par la refléter (Ribeiro, 1995, p. 133)

En utilisant cette voie, il a été possible d'identifier des lignes d'orientation de la vie sociale et professionnelle, à partir de conditions sociales d'existence révélatrices des valeurs, des attitudes et des comportements des agents et des groupes sociaux (Velho, 1987).

S'il est vrai que la littérature internationale de la dernière décennie sur la profession et la professionnalisation de l'enseignant a été extrêmement stimulante, tant du point de vue des dangers qui entourent le contrôle politique du travail enseignant, ayant pour conséquence la séparation des activités de conception et d'exécution, que de celui des idéologies qui sous-tendent le principe de la rationalité technique présente dans la propre définition de la profession enseignante, il est également vrai qu'il faut investir dans la compréhension des significations attribuées au travail enseignant au-delà de certaines formulations qui perpétuent le débat sur le statut de l'enseignement, à savoir s'il s'agit d'une profession à part entière, d'une occupation semi-professionnalisée ou d'une occupation en voie de professionnalisation (Nóvoa, 1998; Perrenoud, 1996).

Ce débat semble être attaché à un discours qui progresse peu sur la tension entre la pluralité des significations attribuées à la profession par les enseignants et un projet davantage organique capable de faire face aux défis liés à l'école de masse et à la valorisation de ses agents, les professionnels de l'enseignement, en particulier ceux qui travaillent dans des contextes marqués par la sélectivité sociale et scolaire.

Dans un livre publié récemment sur le métier d'enseignant, Arroyo (2000) introduit l'image d'une culture du professorat constituée de nombreux fils. En ne privilégiant qu'un seul d'entre eux, on court le risque de ne pas saisir toute la complexité du travail enseignant. En m'appuyant sur cette image, je me propose dans ce texte de réfléchir sur l'identité sociale des enseignants, forgée dans des processus de socialisation familiale, scolaire et professionnelle. J'ai donc choisi d'utiliser les histoires de vie d'enseignantes habitant la ville de Rio de Janeiro et travaillant dans des écoles primaires² publiques et privées, et ce, dans le but de dévoiler des fragments des

2. L'école primaire (ou l'enseignement fondamental) comporte huit années d'études regroupées en deux cycles de quatre ans chacun.

processus invisibles de la constitution de l'habitus professionnel, pour ainsi parvenir à relativiser les images de passivité, de négligence et d'incompétence technique qui sont attribuées à ces enseignantes par le pouvoir public et l'université. Il s'agit d'affirmer que l'histoire sociale du professorat est une arène faite d'un ensemble d'histoires qui s'interpénètrent :

- l'histoire de la construction du champ intellectuel de l'éducation et de la profession;
- celle des luttes et des stratégies des enseignants et des enseignantes par rapport à l'État;
- celle de la construction de l'école et du savoir qui y circule;
- mais aussi celle construite à partir de la manière dont les enseignants et les enseignantes « agissent, pensent, sentent, vivent, et ce, à l'intérieur et à l'extérieur du travail, dans la totalité de leurs espaces, de leurs temps et de leurs relations sociales » (Arroyo, 2000, p. 199).

Entre le public et le privé, à quoi ressemble l'image de l'enseignement?

Plus que celle de n'importe quelle autre catégorie professionnelle, la situation actuelle des enseignants de l'école primaire au Brésil a été abondamment décrite par les médias et par la production académique. Que ce soit du point de vue de l'origine sociale, du degré d'instruction obtenu ou encore des conditions de travail, la reconnaissance de la diversité sociale et culturelle existant chez les enseignants augmente les difficultés du débat entourant leur image sociale et publique. D'un côté, il y a la dévalorisation issue du passage à l'école de masse et de la démocratisation de l'enseignement, entraînant la perte du prestige lié à la possession d'un savoir inaccessible à la majorité de la population. D'un autre côté, l'image demeure positive, tout au moins sur le plan symbolique, puisque l'on fait reposer sur les enseignants l'expectative et la responsabilité sociale d'un avenir meilleur (Nóvoa, 1998). Entre ces deux tendances, ce qui est mis en cause, c'est le projet d'une école de masse qui ne réussit pas à faire face à l'augmentation du nombre d'élèves, à leur hétérogénéité socioculturelle et à l'impact des nouvelles manières de traiter le savoir et l'enseignement (Lelis, 1997b).

Malgré la complexité de la place sociale occupée par les enseignants, ce qui se vérifie dans les récits des institutrices, si l'on considère leurs origines familiales, c'est un mouvement plutôt ascendant de leurs trajectoires sociales et institutionnelles. Provenant, en grande partie, des milieux défavorisés, les enseignants et enseignantes ont développé, tout au long de leurs itinéraires, des stratégies de conquête de titres scolaires, au prix d'un renoncement et d'une austérité en termes de style de vie, d'une *ascèse*, dans le sens dont parle Bourdieu (Nogueira, 1991).

C'est le cas d'Isolda, une institutrice noire habitant dans un quartier ouvrier de la ville de Rio de Janeiro, dont la trajectoire de vie est marquée par la ténacité à surmonter des obstacles de toutes sortes, au plan social et économique. Débutant à

l'âge de douze ans sa vie d'institutrice en donnant des cours privés pour aider matériellement sa famille, elle a gravi peu à peu les marches de la scolarisation jusqu'à ce qu'elle obtienne son diplôme de lettres dans une université fédérale de prestige. Après avoir achevé son cours universitaire, Isolda a toujours passé avec succès les concours publics d'écoles prestigieuses auxquels elle a participé. Cependant, ne possédant pas d'expérience dans des institutions d'enseignement supérieur, elle ne réussit pas à être admise. Le diplôme d'enseignement supérieur, conquis avec beaucoup de difficulté grâce à sa volonté personnelle et malgré la fatigue de ses journées de travail, a provoqué un déplacement de position dans son champ professionnel, dans la mesure où elle devient également enseignante au deuxième cycle du primaire. Interrogée sur le poids de son expérience universitaire, elle relativise la fonction du savoir académique, en tant qu'outil de compréhension de la réalité et de perfectionnement de sa pratique. Après plusieurs années d'enseignement passées dans des écoles publiques fréquentées par les élèves les plus défavorisés, à inciter les jeunes à pratiquer la lecture et l'écriture, en ayant recours à la recherche dans la presse ou à la mise en scène de pièces de théâtre, Isolda justifie les mouvements réalisés à l'intérieur de la profession comme étant l'expression de la tension entre l'instabilité professionnelle et le maintien de la position conquise dans sa trajectoire, typique des couches sociales moyennes instruites.

À partir du cas d'Isolda et de tant d'autres institutrices, il devient clair qu'il faut, comme nous l'indique Nóvoa (1998), repenser le processus de professionnalisation de la profession d'enseignant au-delà de la logique de l'espace académique et des politiques de l'État inscrites dans un champ de pouvoir et de contrôle. De plus, ces exemples mettent en évidence le défi que constitue le fait d'accueillir, à la fois, un degré d'universalisme implicite dans le terme « profession » (Tardif, 2000) et la possibilité d'inclure des façons particulières d'entrer dans la profession et de vivre le travail d'enseignant dans des contextes sociaux où le problème de l'inégalité sociale et de la sélectivité scolaire n'a pas encore été résolu. À la limite, ils stimulent la réflexion sur la signification de l'expérience et du savoir universitaire pour la pratique professionnelle (Tardif, 2000), en particulier pour les segments des classes ouvrières qui investissent dans « l'étude » en tant que projet construit en fonction d'un code, d'expériences socioculturelles, de vécus et d'interactions interprétées.

Le projet n'est pas absolument rationnel, mais c'est le résultat d'une délibération consciente à partir de la circonstance, du champ de possibilités dans lequel s'insère le sujet (Velho, 1987, p. 27).

Il est certain que l'investissement dans la recherche sur des vies d'enseignants peut constituer une clé d'analyse féconde pour le développement professionnel plus que la simple possession de titres académiques acquis dans des institutions universitaires.

Toutefois l'identité sociale des enseignantes comporte également l'image, surtout depuis les deux dernières décennies, d'un épuisement des ressources culturelles, engendré par des conditions de travail défavorables, que ce soit le cumul de plusieurs postes d'enseignante dans divers établissements d'enseignement, ou le fait de travailler dans le domaine de l'éducation mais pas comme enseignante, ou

encore le fait d'avoir d'autres occupations qui ne sont pas reliées à l'enseignement (Gatti *et al.*, 1998). La double ou triple journée de travail a des répercussions sur le quotidien des institutrices de bas statut socio-économique, par exemple la diminution des voyages et de la fréquentation des musées, des concerts de musique et des cinémas. Dans les témoignages obtenus, sauf exceptions, on observe un certain ressentiment face à la perte graduelle du goût pour la lecture, aux restrictions vécues en termes d'accès aux biens culturels et à leurs répercussions sur le style de vie et le travail de ces professionnelles (Lelis, 1997a).

À ce tableau s'ajoutent les difficultés de perfectionnement auxquelles doivent faire face les enseignants du réseau public, ce qui se traduit par un taux relativement bas de fréquentation de cours, de séminaires et d'ateliers de formation. Dans une étude réalisée auprès d'enseignants du réseau public de trois États du Brésil (le Maranhão, le Minas Gerais et São Paulo) et constituée d'un échantillon de 304 questionnaires classés selon la localisation, le degré scolaire, la discipline et le niveau socio-économique de la clientèle, Gatti *et al.* (1998) attirent l'attention sur le fait que la pratique de la lecture s'est révélée n'être que très peu significative.

Quoique 69 % des enseignants aient déclaré qu'ils lisent des revues spécialisées en éducation, l'activité de lecture spécialisée de la part des enseignants ne semble pas être très intense : 14 % des enseignants ont déclaré n'avoir rien lu dans les dernières années et 52 % affirment n'avoir lu que quelques textes ou articles. Seulement 18 % déclarent avoir lu des livres régulièrement. Une bonne partie de ceux qui ont affirmé avoir lu quelques textes dans les trois dernières années n'a pas été capable de citer le moindre auteur ou titre, et un pourcentage significatif n'en a cité qu'un seul (Gatti *et al.*, 1998, p. 256).

Ana, qui est professeure de portugais, a deux tâches d'enseignement dans une école municipale, située dans un quartier de la zone sud de Rio de Janeiro. Elle a fait des études en lettres, en musique et en arts dans une université fédérale, et elle a obtenu des titres académiques reconnus sur le marché scientifique. Cette enseignante provenant d'une famille d'artistes paraît avoir hérité de la structure du capital familial, c'est-à-dire un volume plus grand de capital culturel³. Son père a été professeur de mathématiques et a publié des livres de poésie. L'atmosphère de la maison a été marquée par la valorisation du goût pour le théâtre et pour la musique. Le style de vie d'Ana a subi des changements importants dans les dernières décennies, se traduisant par une restriction dans l'achat de livres et dans la fréquentation des théâtres et des concerts de musique, ainsi que par une diminution des voyages. Dans sa narration, il ressort que la perte du pouvoir d'achat résultant de la détérioration des salaires payés aux enseignants du réseau municipal en est même arrivée à compromettre son existence, en rendant difficile l'accès aux régimes d'assurance maladie privés.

3. La notion de capital culturel, chez Bourdieu, assume trois formes : l'état « incorporé » ; l'état « objectivé » ; et l'état « institutionnalisé ». L'incorporation exige un travail d'investissement personnel, où *l'avoir* devient *l'être*, une propriété devenue partie intégrante de la personne, un habitus (Bourdieu cité par Accardo et Corcuff, 1986).

Ce que son histoire révèle, et qui pourrait s'appliquer à une bonne partie du corps enseignant, c'est un effort d'incorporation du capital culturel, où « l'avoir » est devenu « l'être », une propriété faite corps, devenue partie intégrante de sa pratique, un *habitus* (Bourdieu dans Micelli, 1974) qui a sûrement des répercussions sur la pratique professionnelle. Contradictoirement, le fait d'avoir incorporé un « brevet » de capital culturel ne constitue pas une garantie que les avantages des biens culturels et sociaux seront conquis (Bourdieu cité par Accardo et Corcuff, 1986).

Considérant que les transformations du style de vie ont fini par atteindre la subjectivité et la sociabilité de ces agents sociaux, l'image publique des enseignants et des enseignantes, lorsqu'on la compare avec celle des décennies passées, apparaît comme problématique, puisqu'à côté de la représentation sociale de gens peu compétents ou peu qualifiés pour l'exercice de leur profession, l'imaginaire social actuel est encore fondé sur la rhétorique de la mission, du sacerdoce et de la vocation, archétype qui imprègne fortement l'histoire de ce groupe professionnel.

Sans partager l'idéal de vocation qui suggère des mots comme personnalisme, don, grâce divine (Haguette, 1991) et qui escamote la position occupée par les enseignants dans l'espace social, les enseignants, en réfléchissant aux conditions de vie des élèves et aux besoins que celles-ci imposent à la dynamique scolaire, comme par exemple la violence domestique, l'absence des parents dans le processus de scolarisation des enfants, la consommation de drogues chez les enfants et les jeunes, sont amenés à développer des stratégies d'enseignement et d'interaction qui prennent en considération les nouvelles caractéristiques de la clientèle. En ce sens, contrairement à ce qui ressort de la littérature des années 80, ils n'ont pas tourné le dos aux conditions d'existence de leurs élèves. En considérant que l'enseignant a eu besoin de changer sa pratique face à la faim, à la misère, aux jeunes mères célibataires, aux familles désintégréées, Vorraber Costa (1995) souligne la distance qui existe entre, d'une part, le discours objectif et rationnel sur le professionnalisme, réaffirmé dans les rhétoriques néolibérales, dans les universités, ainsi que dans les textes officiels, et, d'autre part, les pratiques sensibles et solidaires qui sont développées par des enseignants et qui sont très éloignées des logiques porteuses de la définition de ce que doit être la profession enseignante. Étant donné que l'objet du travail de l'enseignant est constitué d'êtres humains, les savoirs qui découlent de cette expérience ont besoin d'être légitimés éthiquement (Tardif, 2000), sous peine de voir disparaître une dimension structurante de la pratique. Voilà cependant un aspect de la profession qui demeure invisible et qui appartient au domaine privé, n'étant pas exploité de manière consistante dans les programmes de formation.

Culpabilisés parce qu'ils ne répondent pas aux exigences de l'activité scolaire quotidienne, les enseignants se retrouvent au milieu d'un feu croisé de pouvoirs et de contre-pouvoirs, dans une histoire d'isolement à l'intérieur de la salle de classe, ce qui contribue à empêcher un changement de leur statut socioculturel, malgré les mouvements entrepris par des associations professionnelles et des syndicats, surtout depuis la fin des années 70.

En réfléchissant à des solutions pour la construction d'une nouvelle identité d'enseignant, Nóvoa (1998) signale le besoin de surmonter la vision de *misérabiliste*

qui a fini par envelopper les enseignants et qui interfère sur l'action pédagogique et sur l'ethos des enseignants du primaire. Seule une culture de coopération, de partenariat entre les écoles, l'État, les universités et les organismes existant au sein de la société civile, respectueuse des outils didactiques dont les enseignants disposent dans l'espace scolaire, pourra contribuer à la gestion des problèmes que des sociétés comme la nôtre présentent encore et qui se manifestent à travers les comportements et les pratiques des élèves.

Temps et espaces de la formation

Plus que n'importe quelle autre profession, l'enseignement au primaire est historiquement associé à l'imaginaire social fondé sur le don ou sur l'aptitude que seules les femmes posséderaient de façon naturelle. Le choix de cette profession s'expliquerait alors par l'opportunité qu'aurait la femme de mettre en pratique des habiletés apprises depuis sa naissance (Bruschini, 1978), ce qui traduirait en même temps une stratégie de survie et un puissant sens de la réalité face aux contraintes imposées à la femme jusqu'à aujourd'hui. La recherche sur des trajectoires de vie démontre que le sexe est un paramètre important pour comprendre les motivations qui poussent à choisir ce métier, si on le relie à la classe sociale, à l'ethnie et à la génération, puisque nous ne sommes pas caractérisés seulement par notre sexe ou par ce que la culture en a fait (Lopes, 1991). Différentes constructions sociales du genre féminin se manifestent dans la façon dont les enseignantes sont entrées dans le métier et y sont demeurées, ainsi que dans leur manière d'exercer la profession. Des facteurs comme une certaine familiarité avec le métier, développée à l'intérieur des groupes de référence, le poids de l'éducation féminine, un nombre restreint de possibilités sur le plan socio-économique, le besoin immédiat d'obtenir un emploi sûr dans un marché du travail ouvert et la conciliation entre l'étude et le travail (Lelis, 1996; Gatti et al., 1998) concourent à la constitution de dispositions plus ou moins favorables aux enseignants. Autrement dit, dans les récits des enseignantes, la force de socialisation familiale, exprimée par des pratiques culturelles, des réseaux sociaux de circulation et des contraintes économiques, a été largement citée.

Cependant, un autre élément aide à comprendre l'image sociale de l'enseignante. À l'encontre du débat portant sur les critères de recrutement pour la carrière d'enseignant ou d'enseignante, ainsi que sur les savoirs et les habiletés qu'il ou elle doit posséder, les histoires de vie des enseignantes originaires de milieux défavorisés ont indiqué un parcours qui débute, de façon précoce, par des écoles improvisées à la maison et par des cours privés en tant que « répétitrices⁴ » pour des élèves qui vont vers un échec scolaire dans les établissements publics. Il s'agit d'un réseau parallèle au système officiel d'enseignement, où se développe un travail marqué par la domesticité, porte d'entrée pour la profession, empruntée par quelques-unes des

4. L'existence de la « répétitrice », une enseignante laïque qui ne répond pas aux exigences nécessaires à l'exercice de la profession, est l'expression des inégalités sociales et scolaires très fréquentes dans les régions nord et nord-est du Brésil.

interviewées dans leur processus informel pour devenir enseignantes. Dans le travail à domicile, les enseignantes jouent le jeu qui leur est possible de jouer et gèrent la continuité, ou la discontinuité, du temps de travail, en fonction de leur propre quotidien.

Clara raconte que, déjà lorsqu'elle était enfant, elle aimait jouer à « donner des cours », utilisant des boutons qui, dans son imagination, étaient vus comme étant la classe d'élèves. Le début de sa pratique s'est effectué à travers des cours privés qui, suite à leur succès, sont devenus une « petite école », fonctionnant dans sa maison, dans la zone rurale de la ville. Cette activité qui s'est prolongée pendant de nombreuses années était considérée comme une stratégie nécessaire pour payer le cours supérieur de lettres qu'elle a suivi, le soir, dans une institution d'enseignement supérieur de bas prestige académique, située près de chez elle. Elle obtint également un diplôme de pédagogie, de manière à élargir le champ de possibilités professionnelles. Quelques années plus tard, elle commence un cours universitaire de deuxième cycle en littérature enfantine, dans une université fédérale, cours qu'elle n'a pu conclure à cause de sa triple charge de travail. Son insertion formelle dans la carrière d'enseignante du réseau public s'est effectuée par l'intermédiaire d'un concours pour enseigner dans les classes les plus avancées de l'enseignement fondamental (de la cinquième à la huitième). Cependant, elle a choisi de travailler encore pendant quelques années dans une école improvisée, située dans une paroisse proche d'un bidonville. Elle affirme que son entrée dans la carrière d'enseignante s'est faite par des chemins tortueux où elle « est revenue en arrière », faisant allusion à sa préférence pour l'enseignement au niveau primaire, dans les milieux défavorisés, plutôt qu'à l'école secondaire.

En analysant le métier d'enseignant, Weber (1997) nous montre combien cette problématique est complexe et comment la domesticité peut devenir un sérieux obstacle au processus de professionnalisation de l'enseignant puisque, pour la surmonter, cela n'implique pas seulement la définition d'autres modèles de rémunération, mais aussi la délimitation de compétences, l'institutionnalisation de préalables du point de vue de la formation initiale et de l'exercice de l'activité elle-même. Son existence renvoie à la problématique de la profession vue comme un *champ*, dans le sens donné par Bourdieu (1974), marqué par une logique particulière, par des hiérarchies et par des disputes. Cette notion permet de voir les enseignants et les enseignantes comme des sujets occupant des positions distinctes et contribuant, avec les outils théoriques et pratiques dont ils ou elles disposent et ceux acquis tout au long de leurs parcours, au changement ou à la permanence de l'institution scolaire et à l'intérieur de celle-ci.

La trajectoire de Clara nous amène à réfléchir sur son expérience d'enseignante en tant que synthèse de réussites et d'équivoques. Plutôt que de juger cette trajectoire, il s'agit de réfléchir sur les rapports que cette enseignante a établis avec le savoir et le savoir-faire. Autrement dit, quel est le poids de la socialisation scolaire et professionnelle dans les pratiques qu'elle a construites tout au long de sa trajectoire? Comment le savoir académique a-t-il modifié les dispositions nées au début de sa carrière, au moment où elle expérimentait encore, à la maison et de façon intuitive,

des ressources didactiques, alors que les paradigmes de formation des enseignants ont tendance à traiter « les élèves comme des esprits vierges et ne prennent pas en considération leurs croyances et leurs représentations antérieures » (Tardif, 2000, p. 19)?

Quand nous considérons les institutions responsables de la formation des enseignants et des enseignantes au Brésil, le défi réside dans l'hétérogénéité de ces institutions au point de vue de la qualification académique offerte⁵. S'il est vrai que le transfert de la formation des maîtres vers l'enseignement supérieur, au cours de la dernière décennie, est le résultat des revendications des éducateurs pour assurer un fondement théorique plus consistant au futur enseignant et un rapport plus direct avec la théorie que seule l'université peut offrir, il y a toutefois d'autres dimensions de ce phénomène qui ont besoin d'être analysées sous peine de passer à côté des différents sens que la formation préalable aux études académiques prend dans les itinéraires des enseignants et des enseignantes. Considérant qu'au Brésil, les cours du soir de l'enseignement supérieur prolifèrent dans les écoles privées, et ce, dans des conditions de fonctionnement et d'enseignement très précaires, et qu'il « serait naïf de croire que la formation initiale peut être le seul moteur de professionnalisation », d'autant que « la formation des enseignants et des enseignantes ne peut influencer leurs pratiques que dans des conditions déterminées et dans des limites précises » (Perrenoud, 1993, p. 153), il est compréhensible que la majorité des enseignantes ait fait référence à cet espace et à ce temps comme étant peu stimulants au point de vue intellectuel. Des affirmations comme « ce n'est pas la faculté qui fait l'élève, c'est l'élève qui arrive là avec son bagage » ou « moi, je n'avais aucune envie de suivre le cours de pédagogie; j'ai fini par laisser tomber à la fin du premier semestre » nous font réfléchir à la nécessité de remettre sur le tapis la complexité de la profession d'enseignant et, comme corollaire, la formation des enseignants et des enseignantes. Pour Nóvoa (1998, p. 44), le défi consiste en « l'analyse historique du *curriculum* des cours de formation des enseignants qui oscillent entre trois pôles :

- 1) le pôle *méthodologique*, où l'accent est mis sur les techniques et les instruments d'action;
- 2) le pôle *disciplinaire*, centré sur la maîtrise d'un savoir;
- 3) et le pôle *scientifique (pédagogique)* ayant comme référence les sciences de l'éducation, elles-mêmes encadrées, par les sciences sociales et humaines, en particulier la psychologie ».

Ce type de logique finit par reproduire des dichotomies (savoir fondamental / savoir appliqué; science / technique; savoir / méthodes; etc.) qui ne contribuent pas à faire réfléchir sur la relation qui existe entre les enseignants et le savoir (Nóvoa, 1998).

En ce qui concerne les écoles normales – ces institutions traditionnellement vouées à la formation des enseignants, particulièrement dans les régions moins

5. Il y a plusieurs types d'établissements formant des enseignants au Brésil: les écoles normales, les universités, ainsi que les instituts et écoles normales supérieures d'éducation, ces deux derniers ayant été récemment introduits de force par décret présidentiel. Ils peuvent faire partie des systèmes publics d'enseignement (au niveau fédéral, municipal et de l'état) ou d'entreprises privées et d'ordres religieux.

développées du Brésil –, Gatti *et al.* (1998) attirent l'attention sur des problèmes qui traînent depuis des décennies comme, par exemple, la désarticulation entre les différents types de savoirs qui constituent le curriculum, la réduction et l'élimination des disciplines de caractère instrumental, ainsi que l'absence de projets pédagogiques organiquement construits par les enseignants. Malgré le fait que des contingents expressifs de jeunes passent par les écoles normales, les années passées dans ce lieu pourraient bien être considérées comme des « années décolorées », tel est le manque de « glamour » de l'institution (Lelis, 1996), situation aggravée par le non-choix et la non-adhésion à un « devenir enseignant » (Weber, 1997).

Pour les enseignants et les enseignantes qui glorifient cet espace de formation, les souvenirs portent sur la qualité de l'enseignement, la consistance du travail réalisé par les professeurs et la bonne formation culturelle. Malgré des images tellement différentes sur le rôle de la formation initiale dans la construction d'une manière d'être enseignant, deux catégories de questions méritent d'être soulevées.

La première se rapporte à la force de la socialisation familiale et scolaire dans la configuration de systèmes de pensée communs à toute une génération. Autrement dit, les dispositions durables et transférables qui organisent la pensée et la pratique des enseignants sont tributaires de ces deux institutions, la famille et l'école, ce qui ne signifie pas qu'elles ne comportent pas un « art d'invention » (Bourdieu, 1974). Situait le transit entre l'expérience scolaire et le début de l'exercice professionnel, Nóvoa nous offre une piste pour mieux comprendre ce processus de passage :

Ce fait accentue un des traits sociologiques de la profession enseignante : un instituteur passe d'un rôle, celui d'étudiant, à un autre opposé, celui d'enseignant. Dans le processus de leur entrée dans la profession, les enseignants effectuent un *rôle-transition* au lieu d'un *rôle-réversion* et, au début de leur activité professionnelle, ils utilisent fréquemment des références acquises alors qu'ils étaient élèves; dans un certain sens, on peut dire que la période cruciale de la professionnalisation de l'enseignant n'a pas lieu au cours de l'apprentissage formel, mais pendant l'exercice de son métier (Nóvoa, 1991, p. 91).

La deuxième question fait référence aux exigences qui doivent orienter la formation initiale des enseignants indépendamment du niveau de cette formation. Que cette formation ait lieu à l'université, qu'elle se développe dans des écoles normales ou encore dans des instituts supérieurs d'éducation, le défi consiste à reconnaître qu'aucune de ces instances ne pourra, de façon isolée, répondre à la totalité des exigences de la formation. Il est important de considérer l'école comme étant l'axe structurant de la formation et l'espace central de promotion de l'apprentissage et de la réflexion théorique-méthodologique sur la pratique (Gomez, 1992). Cependant, pour produire une conscience critique et une action qualifiée chez le futur enseignant, il ne faut pas cesser de soutenir l'enseignant, l'organisation scolaire et la profession sur un plan collectif (Nóvoa, 1998).

La force de l'école dans la socialisation professionnelle des enseignants

La dernière décennie a vu proliférer une littérature qui présente les enseignants comme des chercheurs et des chercheurs réflexifs, tentant ainsi de les réhabiliter sur le plan social et professionnel. Ce n'est pas par hasard que nous avons assisté à l'émergence de perspectives qui, en s'appuyant sur le principe que le « mode de vie » personnel finit par interférer sur le plan professionnel, valorisent des méthodes biographiques. Malgré l'hétérogénéité des œuvres présentant ce type d'approche et le danger qui guette la propre utilisation des récits autobiographiques⁶, il est important de retenir quelques consensus. Le premier fait référence au besoin de soutenir l'importance des dimensions théoriques, techniques et personnelles du travail enseignant, lorsqu'on garde en tête la sauvegarde de l'autonomie professionnelle des enseignants qui est menacée par la rationalisation et la privatisation de l'enseignement. Le second se rapporte à la valorisation des « savoirs de référence de la profession, à partir de la réflexion que les enseignants font sur leur pratique » (Nóvoa, 1995). Or, c'est l'école qui est l'endroit privilégié par excellence pour redimensionner les savoirs dont sont porteurs les enseignants et qui se manifestent dans l'action pédagogique, ainsi que les conceptions qui concernent les processus d'enseignement et d'apprentissage et qui expliquent une série de comportements et d'attitudes.

Katia est une enseignante qui travaille, à la fois, dans une école publique et dans une école privée, situées, toutes les deux, dans un quartier de la zone nord de la ville de Rio de Janeiro. En fait, cette enseignante a construit son identité professionnelle à l'école privée où elle travaille depuis vingt ans. Il s'agit d'une école prestigieuse, par rapport à l'ensemble des institutions privées, à cause des résultats obtenus par ses élèves à l'examen d'entrée à l'université. Katia n'a pas réussi à suivre le cours de pédagogie parce qu'elle a une double charge de travail et qu'elle est soutien de famille. Plus que socialisatrice, cette école privée a joué le rôle d'instance formatrice d'idées, de valeurs et de pratiques dans la vie de cette enseignante, puisque l'école publique se trouve dans un processus de détérioration, étant donné le taux élevé de roulement des professeurs. Dans son récit, Katia ne fait pas référence aux séminaires, aux ateliers de formation continue, aux cours, ni aux loisirs ou à l'achat de livres. Katia est enseignante en classe d'alphabétisation et affirme utiliser une série de ressources pour enseigner à lire et à écrire aux enfants : des chansons pour introduire les phonèmes et du matériel concret varié pour l'enseignement des mathématiques.

Face à cet extrait de témoignage, deux questions se posent. Le fait que Katia soit plongée dans une institution ayant une atmosphère pédagogique particulière peut l'avoir poussée à revêtir « l'habit de moine » dont nous parle Bourdieu (1983), en ne lui permettant pas « de trouver étrange le familier » (Velho, 1987), à cause de son adhésion au projet pédagogique de l'institution dont elle a été une des administratrices.

6. Bourdieu (1996) attire l'attention sur *l'illusion biographique* et se sert de la métaphore du nom propre pour faire allusion aux supposées permanences qui sont attribuées par filiation, état civil ou profession, et qui sont l'expression d'institutions juridiquement institutrices de positions dans des espaces sociaux.

Si, d'un côté, il semble y avoir de l'espace dans cette école pour une réflexion collective, puisque l'idéal de l'institution passe par un réseau de relations personnelles et professionnelles, le défi consiste à savoir si cette adhésion permettra que sa réflexion sur l'action soit moins captive des contraintes imposées par l'institution elle-même. La seconde question fait référence à l'hypothèse selon laquelle la dimension pédagogique du travail est liée à d'autres secteurs de la vie sociale. Autrement dit, les pratiques des enseignants ne sont pas aseptiques dans le sens où elles ne sont pas prisonnières des positions qu'elles occupent dans l'espace social. Les dispositions professionnelles des enseignants sont la synthèse vivante d'un ensemble d'expériences liées aux marques laissées par la scolarisation à laquelle ils ont été soumis, aux processus de formation préalable et à la culture de l'organisation scolaire où ils ont construit leur propre façon d'enseigner, personnelle et intransmissible.

En guise de conclusion

Présenter la construction sociale du travail enseignant à partir de trajectoires de vie d'enseignantes a demandé un certain effort pour passer par-dessus les perspectives ethnocentriques qui tendent à définir la profession à partir d'un regard tourné « vers l'intérieur », enfermé dans le champ scientifique et politique. Ce regard a tourné le dos depuis longtemps à une trame complexe de pratiques, de valeurs et de savoirs, de ceux-là mêmes qui font l'école dans le quotidien. Au-delà de la passivité, de la négligence et de l'incompétence technique des enseignants, telles que jugées et arbitrées par les agences gouvernementales et les universités, il est important de comprendre que les enseignants occupent des positions différenciées par rapport aux ressources dont ils disposent et qu'ils ont construites tout au long de leurs histoires. Ainsi, il n'y aurait pas qu'un seul professionnalisme, mais plutôt des formes particulières de vivre le travail, qui ne sont pas nécessairement visibles, ni revêtues de caractéristiques communes, y compris du point de vue d'un seuil en termes de formation initiale souhaitable. Les différences doivent être affirmées, puisqu'elles renferment des conditions objectives de production des sujets à partir desquelles ont été établies des façons de percevoir et de classifier le monde. Le caractère polysémique du travail enseignant ne doit cependant pas servir de prétexte à l'immobilisme des institutions responsables de la formation des enseignants et des enseignantes (les administrations publiques, les universités et les syndicats). Il doit constituer l'axe pour la définition de politiques publiques orientées vers la valorisation sociale de l'enseignement, dans ses nombreux sens.

Si cette réflexion représente une des versions de l'histoire sociale de la profession au Brésil en cette fin de siècle, l'avenir reste ouvert et dépendra du jeu de pouvoirs et de contre-pouvoirs, des tensions et des conflits qui entourent la profession enseignante.

Références bibliographiques

- ACCARDO, A., CORCUFF, P. (1986). *La sociologie de Bourdieu. Textes choisis et commentés*, Bordeaux : Éditions Le Mascaret.
- ALMEIDA, M. (1995). As histórias de vida enquanto procedimento de pesquisa sociológica. Reflexões a partir de um processo de pesquisa. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, déc., vol. 44, p. 125-141.
- ARROYO, M. (2000). *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*, Petrópolis : Editora Vozes.
- AZANHA, J.P. (1992). *Uma idéia de pesquisa educacional*, São Paulo : Edusp.
- BOURDIEU, P. (1974). Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In *A Economia das Trocas Simbólicas*, S. Micelli (dir.), São Paulo : Perspectiva, p. 203-229.
- BOURDIEU, P. (1983). O campo científico. In *Sociologia*, R. Ortiz (dir.), São Paulo : Editora Atica, p. 122-155.
- BOURDIEU, P. (1996). *Razões Práticas sobre a teoria da ação*, São Paulo : Papirus Editora.
- BRUSCHINI, C. (1978). Mulher e Trabalho : engenheiras, enfermeiras e professoras. In *Cadernos de Pesquisa*, déc., vol. 27, p. 3-18.
- GATTI, B., ESPOSITO, Y., NEUBAUER DA SILVA, R. (1998). Características de professores (as) de 1º grau : perfil e expectativas. In *Formação de Professores*, R. Sabino, R. Ribeiro, R. Lazzari Leite Barbosa et R. Abou Gebran (dir.), São Paulo : Editora UNESP, p. 251-265
- GOODSON, I. (1992). Dar a voz ao professor : as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In *Vidas de Professores*, A. Nóvoa (dir.), Portugal : Porto Editora, p. 63-78.
- GOMEZ, A.P. (1992). O pensamento prático do professor : A formação do professor como profissional reflexivo. In *Os Professores e sua formação*, A. Nóvoa (dir.), Portugal : Publicações Dom Quixote, p. 93-114.
- HAGUETTE, A. (1991). Educação : Bico, vocação ou profissão? in *Educação e Sociedade*, avril, vol. 38.
- LELIS, I. (1996). *A polissemia do magistério : Entre mitos e histórias*, Rio de Janeiro : PUC-Rio.
- LELIS, I. (1997a). Modos de trabalhar de professoras : expressão de estilos de vida? In *Magistério Construção Cotidiana*, V.M. Candau (dir.), Petrópolis : Editora Vozes, p. 150-160.
- LELIS, I. (1997b). O magistério como campo de contradições. In *Contemporaneidade e Educação*, sept., vol. II (2), p. 143-155.

- LOPES, E.M. (1991). A educação da mulher : a feminização do magistério. In *Revue Teoria e Educação*, vol. 4, p. 22-41.
- NOGUEIRA, M.A. (1991). Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais : Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. In *Revue Teoria e Educação*, vol. 3.
- NÓVOA, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In *Revue Teoria e Educação*, vol. 4, p. 109-139.
- NÓVOA, A. (1998a). Relação escola-sociedade : novas respostas para um velho problema. In *Formação de Professores*, R. Sabino, R. Ribeiro, R. Lazzari Leite Barbosa, R.A. Gebran (dir.), São Paulo : Editora UNESP, p. 19-40.
- NÓVOA, A. (1998b). *Histoire et comparaison* (Essais sur l'éducation). Lisbonne : Educa Éditeur.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Portugal : Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF éditeur.
- POPKEWITZ, T. (1992). Profissionalização e formação de professores : algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In *Os professores e sua formação*, A. Nóvoa (dir.), Lisbonne : Publicações Dom Quixote, p. 35-50.
- TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários : elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In *Anped*, São Paulo, janv./fév./mars/avr., vol. 13, p. 5-24.
- VELHO, G. (1987). *Individualismo e Cultura : Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*, Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editora.
- VORRABER COSTA, M. (1995). *Trabalho Docente e Profissionalismo*, Porto Alegre : Editora Sulina, Rio Grande do Sul.
- WEBER, S. (1997). A desvalorização social do professorado. In *Contemporaneidade e Educação*, sept., vol. II (2), p. 156-170.