

# Étude critique de la documentation scientifique brésilienne relative à l'analyse des pratiques enseignantes

*Anderson Araújo-Oliveira, Johanne Lebrun, &  
Yves Lenoir  
Université de Sherbrooke*

L'article présente les résultats d'une analyse de recherches brésiliennes portant sur les pratiques enseignantes. Par le biais d'une analyse de contenu de 89 articles scientifiques publiés entre 1985 et 2004, l'étude dégage les intentions et les conceptions de la pratique enseignante qui président aux recherches ainsi que les phases et les dimensions de l'intervention éducative étudiées. Centrées sur le discours des enseignants à l'égard de leurs pratiques, ces études comportent plusieurs lacunes susceptibles d'entraver sa transposition en dispositif de formation. Si l'article n'apporte pas de réponses définitives aux questions qu'il soulève, il permet de dégager des pistes théorico-méthodologiques permettant d'alimenter les réflexions des chercheurs partout où l'analyse des pratiques représente un enjeu majeur pour l'actualisation des réformes.

Mots clés : analyse critique, recherche scientifique, pratique enseignante

We present the results of an analysis of Brazilian research on teaching practices. Through content analysis of 89 scientific articles published between 1985 and 2004 we identify the objectives and ideas about teaching practice dominating the research, as well as the stages and dimensions of the educational initiatives studied. Focusing on teachers' discourse about their practices, these studies have several shortcomings likely to hinder the transformation from research to teaching strategy. The article does not provide definitive answers to the questions raised, but we do identify some theoretical and methodological lines of inquiry that allow us to fuel the reflections of researchers everywhere for whom the analysis of practices is a major issue in achieving reforms.

Key words: critical analysis, scientific research, teaching practice

## INTRODUCTION

À l'instar du Québec ainsi que des pays tels le Chili, la Tunisie, la France et le Canada, le Brésil a mis en œuvre une réforme éducative qui commande plusieurs ruptures avec le passé: nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage nourrie par les approches constructivistes; nouvelle logique d'organisation de la scolarité par cycles biennaux; nouvelles façons d'organiser les contenus d'apprentissage, etc. (Congresso Nacional, 1996; Ministério da Educação, 1997). Au regard des nouvelles directives, la formation à l'enseignement doit dorénavant s'orienter vers le développement d'un processus réflexif de l'enseignant autour de sa pratique (Dias & Engers, 2003; Peres, Pereira, D'água, Duarte, Mercadante, & Feldmann, 2003). Pour mener à bien une réforme éducative, Gauthier, Desbiens et Martineau (1999) soulignent qu'il ne suffit pas de compter exclusivement sur son talent ou son expérience; l'enseignant a besoin de recourir aux savoirs issus des recherches scientifiques.

Cependant, l'adaptation des pratiques enseignantes<sup>1</sup> en regard des nouvelles orientations est loin d'être acquise. D'une part, les enseignants, même s'ils adhèrent aux nouvelles orientations, les interprètent et les adaptent en fonction de leur contexte de travail. D'autre part, pour de nombreux enseignants, les innovations sont une source d'insécurité et d'inquiétude puisqu'elles s'inscrivent en rupture avec les pratiques déjà instaurées ou, à tout le moins, peuvent être perçues ainsi. Pour Perrenoud (1996), abandonner ces pratiques « ce peut être rompre avec un milieu, renoncer à une réputation auprès des parents, des collègues, de la hiérarchie, bref, affronter une forme de désapprobation ou de solitude » (p. 16). Dès lors, les enseignants peuvent, comme l'affirme

---

<sup>1</sup> La pratique enseignante renvoie, selon Altet (2002), aux actes singuliers d'un professionnel de l'éducation ainsi qu'aux significations que ce dernier accorde. Pour sa part, Bru (2001, 2002b) définit la pratique enseignante comme ce que fait l'enseignant dans son établissement en présence ou non des élèves. Marcel (2001, cité par Bru & Talbot, 2001) précise que la pratique enseignante, outre l'enseignement en classe, recouvre les actes qui sont effectués hors du temps scolaire et souvent réalisés en l'absence des élèves (planification, rencontres avec des collègues et les parents, etc.).

Santos (2002), réagir et résister aux changements proposés par la réforme en cristallisant des pratiques traditionnelles et en créant des obstacles à l'émergence de pratiques nouvelles et créatives. À ce sujet d'ailleurs, maints auteurs d'un peu partout dans le monde (Crahay, 1988, 1989; Gage, 1986; Lebrun & Lenoir, 2001; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter, & Roy, 2001) constatent la persistance d'un enseignement de type transmissif.

Dans ce contexte, la recherche sur les pratiques enseignantes joue un rôle important. D'une part, on reconnaît la place cruciale que la pratique d'enseignement occupe actuellement au sein du processus même de professionnalisation des enseignants (Lenoir & Vanhulle, 2006). D'autre part, plusieurs chercheurs soulignent une triple fonction des recherches sur les pratiques: une fonction opératoire qui vise à assurer une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité de l'intervention éducative de l'enseignant (Altet, 2000); une fonction de formation centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002); et, enfin, une fonction théorique (Altet, 2000) visant la production de connaissances sur les pratiques. Il s'agit, par là, de «la visée heuristique traditionnelle de la recherche» (Marcel et al., 2002, p. 136), qui consiste à décrire, à comprendre et, éventuellement, à expliquer l'organisation des pratiques (Bru, 2002a). À ce propos, Bressoux (2001) souligne que le principal enjeu lié aux études des pratiques enseignantes est d'accéder à une modélisation de la pratique. Dans le même sens, Bru (2002a) propose de travailler à la construction de modèles des pratiques capables de « fournir un cadre de lecture des pratiques enseignantes, de leurs différentes finalités, de leurs différents modes d'organisation et des différents processus qui les caractérisent » (p. 68), autrement dit, un « modèle de l'action éducative et formative » (Baudouin & Friedrich, 2001, p. 13), un modèle qui présente une structure stable, explicite et étayée empiriquement et qui s'accorde à la théorie pour lui donner prise sur l'action.

Toutefois, la résistance aux changements et la persistance d'un enseignement de type transmissif, qui reflètent l'incapacité partielle de la formation et de la recherche à faire évoluer les pratiques, conduisent de plus en plus de chercheurs en éducation à s'interroger sur la nature et les caractéristiques des recherches menées sur les pratiques enseignantes

ainsi que sur la capacité de ces recherches à remplir leurs fonctions. Au Brésil, à l'instar d'autres pays où la formation à l'enseignement et l'analyse de pratiques sont devenues des enjeux majeurs pour la réussite des réformes éducatives, de nombreux textes portant sur la formation à l'enseignement et sur l'enseignement sont publiés chaque année. Les études de André, Simões, Carvalho et Brzenzinski (1999) ainsi que de González et Ribeiro (2003) en témoignent. Elles dressent un portrait général de la recherche effectuée dans le champ de l'éducation en présentant la proportion de recherches consacrées aux pratiques enseignantes. Il importe cependant de préciser que ces deux études se limitent à inventorier les recherches effectuées, sans toutefois les analyser. Or, il devient nécessaire de dépasser le simple inventaire des recherches menées sur les pratiques pour questionner, à la lumière d'une trame conceptuelle structurée et bien établie, les apports et les limites de celles-ci pour la conceptualisation de la dynamique propre à l'enseignement.

Les connaissances scientifiques issues de ces recherches permettent-elles d'identifier et de comprendre les multiples dimensions qui interviennent dans l'organisation des pratiques? Prennent-elles en considération les déterminants qui se situent en amont et en aval de la pratique et ceux qui entrent en jeu lors de l'actualisation en classe? Dans quelle mesure les recherches menées au Brésil sur les pratiques enseignantes proposent-elles des connaissances transposables dans la formation initiale et continue? Telles sont les questions qui guident notre réflexion.

Le présent texte comporte quatre sections. La première définit le cadre d'analyse auquel nous avons eu recours pour l'étude des recherches recensées. La seconde présente les procédures méthodologiques utilisées pour effectuer l'analyse. Enfin, les résultats, qui permettent de dégager les caractéristiques de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes, sont présentés et discutés respectivement dans les deux dernières sections du texte.

#### CADRE D'ANALYSE

Le cadre d'analyse s'appuie sur le concept d'intervention éducative défini comme :

l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves des processus d'apprentissage appropriés. (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi, & Roy, 2002, p. 5).

Le choix du concept d'intervention éducative repose, entre autres, sur la possibilité d'approcher la pratique dans ses trois phases et à partir de l'interrelation entre diverses dimensions qui lui sont sous-jacentes.

L'intervention éducative comporte trois phases interreliées: préactive, interactive et postactive (Lenoir et al., 2002). La phase préactive englobe l'ensemble des actions de planification exécutées par l'enseignant. C'est la phase où l'on établit des objectifs, choisit des contenus, prépare du matériel, définit les tâches à soumettre aux élèves, etc. La phase interactive représente l'action à proprement parler. Elle se déroule la plupart du temps en classe avec les élèves. Les éléments planifiés auparavant sont alors mis en œuvre lors de cette phase. La phase postactive est en lien avec l'ensemble des procédures d'autoévaluation qui suivent l'action de l'enseignant en présence des élèves (évaluation de la mise en œuvre, réflexion sur les gestes posés, sur les tâches demandées aux élèves, etc.).

Les dimensions de l'intervention éducative (Lenoir & Vanhulle, 2006), quant à elles, peuvent être organisées en trois perspectives: une perspective socioéducative contextuelle, liée au contexte plus ample et indépendant de la volonté ou du désir de l'enseignant, mais qui apporte des influences directes sur les pratiques enseignantes; une perspective socioéducative liée au cadre de référence de l'enseignant: vision de l'école et de ses finalités (dimension curriculaire), vision de l'enseignement et de l'apprentissage (dimensions socioaffective et historique), vision du savoir (dimension épistémologique); et finalement, une perspective opératoire qui représente l'actualisation de ce cadre de référence dans la classe. Cette actualisation renvoie à différentes dimensions: didactique (savoirs à enseigner et processus d'enseignement spécifiques aux différentes matières scolaires), psychopédagogique (caractéristiques des élèves, de leur mode de fonctionnement et des

formules pédagogiques appropriées) et organisationnelle (gestion du temps, de l'espace et de la conduite des élèves).

Du concept d'intervention éducative découle certaines orientations quant aux intentions, aux objets d'étude, au cadre de référence et à la méthodologie à mettre de l'avant pour l'analyse des pratiques enseignantes. Bien qu'il soit pratiquement impossible d'étudier de concert l'ensemble des dimensions sous-jacentes à la pratique enseignante, il importe de ne pas perdre de vue la complexité et la dynamique interactionnelle dans lesquelles s'insère l'objet d'étude. On comprend avec Bressoux (1994, 2001), Duru-Bellat et Leroy-Audoin (1990) que l'emploi exacerbé de questionnaires et d'entrevues (surtout intéressés aux phases préactive et postactive) n'a permis d'obtenir qu'un discours de la pratique, celui des enseignants.

Il faut comprendre avec Maggi (1990, 2000) que la pratique enseignante en tant que processus ne peut pas être observée seulement de l'extérieur. En ce sens, il faut dépasser toutes les prescriptions dogmatiques ainsi que la simple compréhension des vécus subjectifs comme moteur exclusif de l'analyse des pratiques pour se rendre à l'explication de l'action telle qu'elle se produit (en rapport aux choix, aux prises de décisions et aux significations que le sujet donne à son action). De là émerge la nécessité de mettre en œuvre des recherches longitudinales, systématiques et approfondies ayant pour but d'analyser les pratiques enseignantes. Leur investigation exige la mise en œuvre de dispositifs de recueil variés qui peuvent couvrir leurs différentes dimensions et les cerner à partir de plusieurs croisements de données. C'est dans ce sens qu'il faut, à notre avis, se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. D'une part, l'enseignant n'est pas toujours conscient de tout ce qui se passe effectivement dans sa classe. D'autre part, l'enseignant, comme toute personne qui relate un événement, cherche souvent à rendre son discours cohérent, à donner une intentionnalité et une signification à son action (Friedrich, 2001). C'est ainsi qu'entre en jeu la nécessité de l'utilisation des observations en classe, associée à d'autres instruments de collecte de données, comme élément essentiel pour l'accès aux pratiques enseignantes. Il ne s'agit pas pour autant d'affirmer, comme le soulignent Lenoir et Vanhulle (2006), que la collecte des données par la méthode d'observations directes est

libre de critiques. Cette méthode, comme toutes les autres, présente plusieurs limites évidentes, entre autres des modifications dues à la présence d'un observateur et des difficultés à réaliser des observations longues et/ou nombreuses.

#### MÉTHODE DE LA RECHERCHE

Le corpus qui a fait l'objet de l'analyse est constitué de 89 articles scientifiques (voir annexe 1). Cinq critères ont été utilisés pour recenser les articles: avoir le terme « pratique enseignante » comme mot-clé; être publié au Brésil en langue portugaise; être en lien avec une recherche; être publié dans un périodique évalué par les pairs; avoir été publié entre 1985 et 2004<sup>2</sup>. Plus de la moitié du corpus (55,5 %) traite de recherches réalisées dans la région sud-est du Brésil (dans les États de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo et Minas Gerais). Le niveau primaire est étudié par 56,6 % des recherches (36,6 % de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année et 20 % de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année) et 78,7 % correspond à des recherches réalisées entre 1995-2004.

La collecte des données s'est effectuée par l'entremise d'une grille d'analyse thématique mixte élaborée en fonction des orientations découlant du cadre d'analyse (tableau 1) traduites en quatre axes. Le premier de ces axes concerne l'intentionnalité, soit le problème, les questions et les objectifs qui président aux recherches analysées. Le deuxième axe scrute les phases et les dimensions de la pratique enseignante étudiées. Le troisième axe analyse la conceptualisation de la pratique mise de l'avant par les chercheurs. Finalement, le quatrième axe aborde les éléments de méthodologie: l'échantillonnage, le recueil et le traitement des données.

Cette grille a été validée par trois experts dans l'analyse des pratiques enseignantes<sup>3</sup>, puis testée sur un échantillon du corpus afin

---

<sup>2</sup> Dans la période qui suit l'année 1985, la société brésilienne vit ce qu'on appelle la redémocratisation. Plusieurs transformations sociales, politiques et économiques sont venues affecter la société brésilienne et, par conséquent, l'éducation. Ces transformations nous conduisent à limiter notre analyse à cette période.

<sup>3</sup> La grille a été soumise à un examen par trois experts qui ont jugé de la pertinence des catégories et des indicateurs en fonction du cadre d'analyse mis en avant. Les juges ont

Tableau 1  
Grille d'analyse

---

Axe 1 - Intentionnalité

1. Problème de recherche soulevé (présence, absence, lequel? Origine: empirico-déductif, hypothético-déductif)
2. Question(s) de recherche soulevée(s) (présence, absence, lesquelles?)
3. Objectifs de la recherche
  - Décrire une situation d'enseignement
  - Évaluer les effets ou la portée des mesures prises antérieurement au niveau institutionnel
  - Vérifier l'efficacité d'un dispositif de formation élaboré par le chercheur
  - Évaluer les effets de certains aspects de l'enseignant sur un contexte donné
  - Dégager le sens que les sujets donnent à leur propre expérience
  - Résoudre un problème trouvé par l'enseignant
  - Autre (à préciser)

Axe 2 - Objet d'étude (quoi?)

1. Phases de la pratique enseignante étudiées
  - Phase préactive
  - Phase interactive
  - Phase postactive
  - Autre (à préciser)
2. Dimensions de la pratique enseignante
  - Dimension contextuelle
  - Dimension épistémologique
  - Dimension historique
  - Dimension curriculaire
  - Dimension socioaffective
  - Dimension didactique
  - Dimension organisationnelle
  - Dimension psychopédagogique
  - Autre (à préciser)

---

reçu un document comportant une description des objectifs de la recherche ainsi que les définitions de chacune des catégories. À la suite de leurs commentaires, quelques modifications mineures ont été apportées à la grille.



Axe 3 - Conceptualisation de la pratique enseignante (à partir de quoi?)

1. Définition explicite de la pratique enseignante
2. Autre(s) concept(s) utilisé(s) ou discuté(s)

Axe 4 - L'accès aux pratiques enseignantes (comment?)

1. Échantillon
  2. Dispositif de collecte des données
  3. Type de traitement
- 

d'assurer la pertinence des catégories et des indicateurs utilisés. Un accord interjuge, impliquant deux observateurs externes, a permis d'en vérifier la stabilité<sup>4</sup>.

Les caractéristiques du corpus de textes analysés constituent la principale limite de cette étude. Par la nature succincte propre à ces documents, le chercheur a besoin de se limiter à l'essentiel. Ainsi, plusieurs informations sont manquantes pour un nombre significatif d'articles, surtout celles liées aux aspects méthodologiques de la recherche. D'autres documents se concentrent plutôt sur un aspect de la recherche en particulier, comme le cadre de référence et les résultats, par exemple. Cette hétérogénéité dans le corpus d'analyse est cependant contrée par le choix d'unités de sens. Celles-ci ne se limitent pas aux informations contenues dans les rubriques spécifiques qu'il devrait y avoir dans un article scientifique, mais comprennent plutôt toute expression, phrase ou paragraphe du texte qui peut être révélateur pour une catégorie d'analyse.

---

<sup>4</sup> Deux assistants de recherche ont été invités à faire le prétest (appliquer la grille d'analyse) sur un échantillon de cinq documents en confrontant leurs résultats. Le seuil de fiabilité de l'analyse interjuge s'est situé autour de 85 %, un pourcentage assez satisfaisant.

## RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les résultats sont présentés au tableau 2 selon chacun des éléments qui composent la grille d'analyse. Par la suite, les aspects dominants sont mis en relief.

Tableau 2  
Synthèse des résultats

Axes	Éléments observés	Résultats descriptifs (sur 89 articles)
Axe 1 - Pourquoi ?	<b>Problème de recherche</b>	43 recherches soulèvent un problème de recherche dont 32 à partir d'une démarche empirico-inductive 11 à partir d'une démarche hypothético-déductive
	<b>Question de recherche</b>	71 recherches ne présentent pas de question de recherche
	<b>Objectifs de recherche</b>	32 recherches visent à dégager le sens que les sujets donnent à leurs expériences 22 visent à décrire une situation d'enseignement-apprentissage 19 visent à évaluer l'efficacité d'un dispositif ou l'effet de mesures prises antérieurement
Axe 2 - Quoi ?	<b>Phases de la pratique enseignante</b>	43 recherches étudient la phase interactive 27 étudient la phase postactive 2 étudient la phase préactive
	<b>Dimensions de la pratique enseignante</b>	66 recherches sont unidimensionnelles dont 22 étudient la dimension socioaffective, 19 la dimension psychopédagogique, 16 la dimension didactique, 4 la dimension organisationnelle, 2 la dimension contextuelle, 2 la dimension historique et 1 la dimension épistémologique 16 recherches sont bidimensionnelles – tandem varié 7 recherches ne fournissent pas d'information permettant d'identifier la dimension étudiée

Axe 3-À partir de quoi ?	<b>Définition de la pratique enseignante</b>	81 recherches ne donnent aucune définition de la pratique enseignante 62 recherches n'utilisent ni ne discutent un autre concept
Axe 4 – Comment ?	<b>Dispositifs de collecte</b>	38 recherches utilisent un seul instrument de collecte de données dont 16 l'entrevue orale 11 l'observation directe (6 non enregistrées) 4 le questionnaire écrit 4 l'analyse documentaire 3 des tests 27 recherches utilisent une combinaison des dispositifs dont 18 combinent l'entrevue orale avec l'observation 24 recherches ne fournissent aucune information à ce sujet
	<b>Nombre de sujets à l'étude</b>	40 recherches ont étudié moins de dix sujets dont 21 ont étudié un seul sujet 17 recherches ont étudié plus de dix sujets 32 recherches ne fournissent aucune information à ce sujet
	<b>Type d'analyse</b>	55 recherches ne fournissent aucune information à ce sujet 23 recherches font une analyse qualitative des données 5 font une analyse statistique 5 combinent deux types d'analyse

#### *Intentionnalité des recherches*

Un peu plus de la moitié des documents analysés (46) ne présentent pas de problème de recherche, c'est-à-dire qu'ils ne décrivent pas la situation pour laquelle la démarche scientifique a été entreprise. Par ailleurs, pour les documents qui identifient un problème de recherche, 32 mettent en avant une démarche empirico-inductive dans laquelle le problème de recherche émane plutôt du vécu personnel du chercheur. C'est le cas d'une étude qui vise à faire émerger les savoirs sur l'espace réellement

produits par des élèves de classe sociale défavorisée (Resende, 1986)<sup>5</sup>. Pour justifier la pertinence de cette étude, l'auteur fait référence à son expérience d'enseignement. Il fait état de questionnements quant à la construction des savoirs géographiques et de son angoisse quant au fait que les élèves des classes sociales défavorisées soient considérés comme des êtres sans histoire. Son expérience l'amène à croire que ces élèves arrivent à l'école avec un savoir sur l'espace qui fait partie de leurs propres vécus. C'est ce savoir qu'il tente de faire émerger par l'étude.

La présence d'une question de recherche est également peu évidente. En effet, 71 documents analysés n'identifient pas les questions orientant l'étude. Pour ce qui est de l'objectif de la recherche, 32 recherches mettent l'accent sur la description de perceptions, croyances et points de vue des sujets au regard d'un aspect lié à leurs pratiques. Les recherches qui ont pour but de décrire une pratique d'enseignement au regard d'une procédure organisationnelle ou psychopédagogique ou d'un contenu disciplinaire figurent au deuxième rang (22). Finalement, 19 sont de type évaluatif, dont sept évaluent les effets ou la portée des mesures prises au niveau institutionnel, principalement sur la conduite de l'enseignant ou sur les apprentissages des élèves; 10 vérifient l'efficacité soit d'une méthode, d'un outil ou d'une approche qu'utilise l'enseignant; et deux évaluent les effets de certains aspects de la pratique sur l'apprentissage des élèves.

#### *Objet d'étude des recherches*

La prise en compte des dimensions de la pratique enseignante s'est faite dans 66 recherches de façon isolée. Ce sont le rapport à l'identité professionnelle et aux caractéristiques personnelles de l'enseignant (dimension socioaffective), le rapport à la relation enseignant-élève et aux formules psychopédagogiques mises en œuvre (dimension psychopédagogique) et le rapport aux savoirs (dimension didactique) qui prédominent.

À l'égard des phases de la pratique enseignante étudiées, c'est l'investigation de la phase interactive qui prévaut (43), même si une

---

<sup>5</sup> Les références citées dans les exemples sont présentées à l'annexe 1.

proportion assez importante des documents (27) concerne les réflexions de l'enseignant sur sa propre action, comme c'est le cas d'une étude portant sur les réflexions d'une enseignante à l'égard des actions mises en œuvre au cours de sa première année d'enseignement (Almeida & Souza, 1996). Seules deux recherches prennent en compte la planification de l'action mise en œuvre.

#### *Définition de la pratique enseignante*

La grande majorité des études ne présente pas de définition explicite de leur objet d'étude (81), ni ne réfère aux concepts qui orientent l'analyse (62). En effet, seulement sept études définissent la pratique enseignante. Par exemple, celle-ci est définie comme la résultante d'une construction historique, située et complexe (Caldeira, 1995; Therrien, 1993). Pour d'autres recherches, la pratique enseignante comprend l'ensemble des actes, des procédures et processus quotidiens que l'enseignant développe pour favoriser l'apprentissage des élèves: planifier, enseigner, évaluer, etc. Elle a lieu principalement dans la classe, mais pas exclusivement (Baldin, 1986; Costa & Bujes, 1987; Mettrau, 1997). D'autres moments, tels les réunions de coordination du travail collectif et le processus réflexif de planification et de structuration des cours, font également partie de ce que ces études définissent par pratique enseignante (Basso, 1998; Mogilka, 1997).

Par ailleurs, 27 études font référence à un ou des concepts structurants la recherche, comme c'était le cas d'une étude qui discute le concept de « représentation sociale » propre à la psychosociologie (Alves-Mazzotti, 1996) et de deux autres qui s'appuient sur le concept de « construction de genre » (Carvalho, 1999) et de « jeu théâtral » (Japiassu, 1998), pour ne donner que quelques exemples.

#### *Les aspects méthodologiques*

La description de certains aspects méthodologiques est occultée dans plusieurs recherches. Une proportion significative des documents analysés ne fournit pas d'informations permettant de connaître le nombre de sujets qui ont participé à l'étude (32), le dispositif de collecte de données (24) et le type de traitement de données (55).

Parmi les recherches qui explicitent le nombre de sujets ayant participé à l'étude, la plupart (40) étudie un nombre très limité de sujets (cinq ou moins). En fait, c'est l'étude d'un cas particulier et isolé qui demeure prédominante parmi ces recherches (21). Pour ce qui est du dispositif de collecte de données, les recherches recourent le plus souvent à un instrument unique (38). Les entrevues orales et les observations directes sont les dispositifs privilégiés dans la majeure partie des recherches (16 et 11 respectivement). Néanmoins, une combinaison de dispositifs est constatée dans 27 recherches. Cette combinaison repose principalement sur une association entre les entrevues orales et l'observation (18). Le traitement des données, quant à lui, constitue un élément rarement décrit dans les recherches. Toutefois, parmi les 33 recherches spécifiant certaines caractéristiques du processus de traitement, 28 utilisent une analyse qualitative des données.

#### INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats présentés dans la section précédente révèlent que les préoccupations des recherches brésiliennes touchent l'environnement cognitif et pratique proximal de l'enseignant, c'est-à-dire ses valeurs et ses émotions plutôt que ses actions en classe. En général, la documentation analysée se réclame d'une approche qualitative et ethnographique avec des méthodologies centrées sur l'intentionnalité et les valeurs d'un acteur ou d'un groupe d'acteurs. Ainsi, les outils et les modes d'investigation se rapportent à des notations minutieuses des discours, intuitions, interprétations, etc. des acteurs ayant participé à la recherche. Comme le souligne André (1997), dans cette perspective de recherche, le chercheur n'a pas pour prétention de vérifier des théories ni de faire des généralisations. Il envisage plutôt de comprendre et de décrire un phénomène particulier et d'en dévoiler ses multiples significations. En fait, les courants interprétatifs s'opposent au positivisme et au postpositivisme par la négation de la possibilité de généraliser, en raison de la spécificité des phénomènes humains. Chaque récit humain est unique et doit être compris dans la spécificité de ses constructions du réel et de ses symboles.

Malgré les contributions importantes de ces études pour comprendre les significations que des sujets humains en chair et en os attribuent à

leurs expériences diverses en contexte complexe d'enseignement, les résultats révèlent également des lacunes importantes dans les recherches recensées susceptibles d'entraver leur réelle transposition en dispositif de formation et leur contribution à l'évolution des pratiques enseignantes.

L'absence de l'étape de problématisation constitue la première lacune importante à considérer. En effet, comment peut-on apporter des réponses à des questions ou des solutions à des problèmes qui ne sont pas préalablement posés? L'étape de construction de la problématique, le soulignent Chevrier (1992) et Bouchard (2000), s'avère primordiale dans tout processus de construction des connaissances scientifiques parce qu'elle donne à la recherche ses assises, son sens et sa portée. Par ailleurs, les quelques études identifiant un problème laissent entrevoir une problématisation construite selon une démarche empirico-inductive (Chevrier, 1992). En ce sens, les problèmes de recherche sont basés sur les expériences personnelles vécues par les chercheurs eux-mêmes, soit dans leurs pratiques enseignantes, soit dans leurs pratiques de collaboration avec des enseignants. Ces recherches dénotent sans doute un éventuel souci de dépassement de la dichotomie théorie-pratique qu'il faut reconnaître. Néanmoins, la pertinence scientifique d'une recherche ne peut s'appuyer uniquement sur l'identification d'un problème concret vécu par les praticiens (chercheurs ou enseignants) dans leurs pratiques quotidiennes. Comme le souligne Lenoir (1996), le discours scientifique en tant que discours spécifique parmi d'autres discours, « implique la construction d'un objet selon des modalités qui se distinguent des autres discours, en particulier du discours du sens commun » (p. 7). Alors que le sens commun s'inscrit dans un souci de connaissance immédiate du réel « à partir de sa source qui peut être la raison (dans le rationalisme) ou bien l'expérience (dans l'empirisme) » (Gueorguieva, 2004, p. 4), l'activité scientifique vise plutôt l'acquisition d'un certain type de savoir (théorique) et par l'élaboration de certaines normes ou procédures d'investigation du réel (logique de la découverte), de validation des produits de la recherche (logique de la preuve) et de communication des résultats (logique de l'exposition) (Beillerot, 1991; de Bruyne, 1988).

Outre les lacunes liées à la problématisation, les recherches analysées sont pour la plupart élaborées et conduites en dehors de toute référence à une conceptualisation de la pratique enseignante. Peu d'informations au sujet des concepts centraux qui caractérisent la trame de fond de ces recherches sont présentées. Comme l'indiquent Vanhulle et Lenoir (2005), une conceptualisation superficielle et peu étayée est un handicap majeur qui affaiblit considérablement le potentiel méthodologique de la recherche. S'agit-il, tel que l'ont mis en relief de Bruyne, Herman et de Schoutheete (1974), d'un empirisme naïf auquel est parvenue la « pratique » de la recherche empirique en sciences sociales, où cette pratique est souvent dissociée de l'indispensable cadre théorique qui seul peut la valider? La réponse est loin d'être évidente. Cependant, il ne faut pas oublier que les textes analysés reposent souvent sur une perspective de recherche de nature ethnographique, comme le soulignent les chercheurs eux-mêmes. À ce sujet, André (1997), après une analyse critique de recherches en éducation menées par différentes universités brésiliennes entre les années 1986 et 1992, conclut que la méconnaissance de certains principes de l'investigation ethnographique a amené plusieurs études à une énorme faiblesse conceptuelle. Selon cet auteur, les chercheurs semblent croire que la simple collecte de données sur le terrain serait suffisante pour caractériser une étude ethnographique. Cette croyance semble également se répandre dans les recherches analysées dans le cadre de notre étude. Assez souvent, une action a été prise (intervention, observation, entrevue) sur le plan méthodologique sans qu'un objet de recherche ou qu'une trame conceptuelle n'ait été construite auparavant.

Il se peut toutefois que ces recherches s'inscrivent davantage dans une perspective de théorisation ancrée. Cette dernière est une méthode de recherche inductive qui a pour but de générer une théorie à partir des données recueillies plutôt que d'analyser des données en fonction d'une théorie existante (Rousseau & Saillant, 1996). La théorisation ancrée, souligne Laperrière (1997), récuse « toute construction *a priori* de concepts ou d'hypothèses de recherches sur le phénomène social à l'étude, les concepts et hypothèses étant construits et vérifiés au fur et à mesure de la progression de la recherche sur le terrain » (p. 311). Une



telle perspective n'est toutefois pas explicitement mentionnée dans les recherches analysées.

Les résultats révèlent également que la multiplicité dimensionnelle (contextuelle, épistémologique, curriculaire, didactique, psychopédagogique, organisationnelle, socioaffective, etc.) sous-jacente à la pratique enseignante est peu considérée dans la majorité des recherches. Outre le caractère unidimensionnel de la plupart des recherches, les résultats témoignent aussi de la prédominance des recherches centrées sur une seule phase de la pratique enseignante (la phase interactive). Rares sont les recherches qui étudient plus d'une phase ou d'une dimension à la fois. Ainsi, en concentrant leur attention davantage sur l'activité de l'enseignant en présence des élèves, ce sont les dimensions socioaffective, psychopédagogique et didactique qui prédominent.

Or, les différentes dimensions liées à la pratique enseignante jouent un rôle important dans l'action. Bayer (1979) et Crahay (1989), par exemple, ont soulevé le fait que les attentes du corps social, les objectifs éducatifs et les règles de fonctionnement de l'institution représentent des facteurs déterminants dans la mise en œuvre des pratiques enseignantes. Les actions d'un enseignant sont, dans une certaine mesure, le reflet des contraintes de la situation dans laquelle il se trouve. De leur côté, Leplat (1980) et Saint-Arnaud (1993) soulignent que les activités d'ordre opératoire, à moins d'être des activités complètement automatisées, sont sous-tendues par les activités mentales (représentations, visions, valeurs). D'autres études (Blanchard-Laville, 2003; Lebrun & Lenoir, 2001; Spallanzani et al., 2001) soutiennent que le cadre de référence de l'enseignant serait un déterminant important de l'intervention éducative. Une étroitesse des angles d'analyse peut éventuellement conduire à une vision réductrice de la pratique d'enseignement. Damis (1988) constate qu'un regard centré sur une perspective opérationnelle de la pratique, sans prendre en considération la conception de société, d'homme, d'éducation et de savoir propre à chaque enseignant, risque de contribuer à développer chez les enseignants une pratique pédagogique beaucoup plus conservatrice, que critique et transformatrice.

Enfin, le dernier élément d'interprétation concerne l'importance accordée aux pratiques effectives. Les recherches analysées accordent

peu d'importance aux pratiques telles qu'elles ont lieu en classe pour se concentrer davantage sur le discours des sujets à l'égard de leurs actions. Cette approche des pratiques par le discours des acteurs est toutefois cohérente avec la conceptualisation de ces recherches et de leurs finalités. Les chercheurs s'intéressent plutôt aux sens, aux croyances, aux sentiments et aux opinions des sujets à propos de leurs expériences. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que cette centration sur le discours ne permet de dégager que la pratique déclarée. La pratique elle-même restant ainsi peu documentée (Bressoux, 1994, 2001; Duru-Bellat & Leroy-Audoin, 1990).

### CONCLUSION

La prédominance des recherches centrées sur la dimension socioaffective reflète certes des préoccupations à l'égard de l'amélioration des pratiques, ne serait-ce qu'à partir de la reconstitution du sens que les acteurs octroient à leur propre vécu. Toutefois, malgré l'intérêt notoire porté aux pratiques enseignantes, l'articulation du sens octroyé par l'enseignant à son vécu à ce qui se passe réellement en classe demeure largement méconnue.

Face aux caractéristiques des recherches analysées, nous soulignons, en suivant les réflexions de Lenoir et Vanhulle (2006), la nécessité pour la recherche brésilienne de comprendre les pratiques enseignantes dans leur complexité. Cela impliquerait l'abandon du regard simplifié et le recours à différents dispositifs de recueil et d'analyse de données en situation qui puissent couvrir ses différentes dimensions et phases et prendre ces pratiques à partir de plusieurs croisements de données.

Il nous semble important également, tel que le souligne Crahay (1989), d'envisager la réalisation de recherches mettant en évidence le travail que font les enseignants avant et après leur actualisation en classe, car c'est à ce moment que les enseignants envisagent diverses possibilités d'action et examinent les enjeux de chacune d'entre elles avant de prendre une décision. À l'instar de Marcel (cité par Bru & Talbot, 2001), nous allons plus loin en soulignant la pertinence pour la recherche brésilienne de mettre en œuvre une lecture croisée de la pratique enseignante: une lecture à partir de l'analyse des données recueillies, surtout par observation, et visant principalement à

appréhender la mise en œuvre des situations d'apprentissage par l'enseignant en contexte de classe; et une autre lecture à partir de l'analyse des données recueillies par entretiens, avant et/ou après l'actualisation en classe, en s'attachant davantage au sens que l'enseignant donne à ses pratiques.

Bref, il nous semble important pour faire avancer la recherche sur les pratiques d'enseignement au Brésil, entre autres, de se rendre à l'explication de l'action de l'enseignant, telle qu'elle se produit en rapport aux choix, aux prises de décisions et aux significations que l'enseignant donne à son action (Altet, 2002). En outre, il importerait d'établir des relations entre les représentations qu'ont les enseignants des multiples dimensions inhérentes à leur profession et la pratique effective telle que mise en œuvre dans des contextes complexes et variés de la classe.

Si la présente recherche n'apporte pas de réponses définitives aux nombreuses questions qu'elle soulève, elle permet de constituer un corpus de connaissance sur les pratiques d'enseignement et de dégager des pistes théoriques et méthodologiques au regard d'un objet déjà beaucoup étudié, mais encore fort peu connu. Cela permettra, entre autres, d'alimenter les réflexions des chercheurs et des formateurs non seulement au Brésil, mais partout ailleurs (Québec, Canada, France, Belgique, Chili, etc.) où la formation à l'enseignement et l'analyse de pratiques sont devenues des enjeux majeurs pour la réussite des réformes éducatives en cours et doit être au cœur même de la recherche en éducation.

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-34). France: L'Harmattan.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- André, M. (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, 18(43), 46-57.

- André, M., Simões, R. H. S., Carvalho, J. M., & Brzenzinski, I. (1999). Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, 68, 301-309.
- Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 7-24). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bayer, E. (1979). Sources de variance de l'indice d'influence de Flanders. *Scientia pedagogica experimentalis*, 3, 5-12.
- Beillerot, J. (1991). La "recherche", essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 15-31.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 145-167). Paris: Éditions Fabert.
- Bouchard, Y. (2000). De la problématique au problème de recherche. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 79-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes: le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 75-94.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay & M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Chevrier, J. (1992). La spécification de la problématique. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 49-78). Québec: Presses de l'Université du Québec (Édition originale 1984).
- Congresso nacional. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394*. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Retrieved January 16, 2009, from <http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>.

- Crahay, M. (1988). L'analyse de processus d'enseignement: bilan des recherches menées par le service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. *Les sciences de l'éducation*, 4(5), 95-116.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- Damis, O. T. (1988). Didática: suas relações, seus pressupostos. In I.P.A. Veiga (Ed.), *Repensando a didática* (pp. 13-24). Capinas: Papyrus.
- de Bruyne, P. (1988). *Politique de la connaissance. Analyse des enjeux et décisions*. Bruxelles: De Boeck Université.
- de Bruyne, P., Herman, J., & de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dias, C. M. S., & Engers, M. E. A. (2003). Embora estejamos malfeitos, ainda não estamos terminados: aprendendo a ser professora na academia. *Educação Unisinos*, 7(13), Numéro spécial sur CD-ROM.
- Duru-Bellat, M., & Leroy-Audoin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP: Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 93-112). Bruxelles: De Boeck Université.
- Gage, N. G. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement? In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 411-433). Bruxelles: Éditions Labor.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- González, E. K. C., & Ribeiro, A. E. A. (2003). A prática pedagógica em sala de aula como objeto de estudo: elementos para um estado da arte. *Educação Unisinos*, 7(13), Numéro spécial sur CD-ROM.
- Gueorguieva, V. (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec, Canada.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J.

- Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Lebrun, J., & Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594.
- Lenoir, Y. (1996). *Le programme des subventions ordinaires de recherche du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Quelques observations et réflexions "à chaud" sur les demandes de subventions à la suite du processus d'évaluation 1996*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C., & Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4). Retrieved January 16, 2009, from <http://www.espritcritique.org>.
- Lenoir, Y., & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (Eds.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 193-245). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Maggi, B. (1990). *Razionalità e benessere: studio interdisciplinare dell'organizzazione*. Milan: Etaslibri.
- Maggi, B. (2000). Les conceptions de la formation et de l'éducation. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 1-32). Paris: Presses universitaires de France.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais (PCN): Introdução*. Retrieved January 16, 2009, from <http://www.mec.gov.br>
- Peres, L. S., Pereira, A. C. B. G., D'água, S. V. N. L., Duarte, R. A. A., Mercadante, M. S., & Feldmann, M. G. (2003). A tarefa docente diante do novo cenário

- sócio-político e cultural. *Educação Unisinos*, 7(13). Número especial sur CD-ROM.
- Perrenoud, P. (1996). Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques? *Cahiers pédagogiques*, 346, 14-16.
- Rousseau, N., & Saillant, F. (1996). Approches de recherche qualitative. In F. Fortin (Ed.), *Le Processus de la recherche de la conception à la réalisation* (pp. 147-159). Québec: Décarie Éditeur.
- Saint-Arnaud, Y. (1993). Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention. In F. Serre (Ed.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*. (pp. 237- 282). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Santos, L. L. C. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, 23(80), 346-367.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., & Roy G-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Anderson Araújo-Oliveira,  
Étudiant au doctorat en éducation  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
Adresse :  
2500 boul. de l'Université  
Faculté d'éducation, Local A7-351  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
Courriel: [Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca](mailto:Anderson.Oliveira@USherbrooke.ca)  
Tél.bureau: (819) 821-8000 poste 62433  
Télécopieur: (819) 821-8048

Johanne Lebrun,  
Professeure agrégée  
Département d'enseignement au préscolaire et au primaire  
Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke  
Courriel : [Johanne.LebRUN@Usherbrooke.ca](mailto:Johanne.LebRUN@Usherbrooke.ca)

Yves Lenoir,  
Professeur titulaire  
Titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
Courriel : [y.lenoir@videotron.ca](mailto:y.lenoir@videotron.ca)

*Anderson Araújo-Oliveira* détient une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est actuellement étudiant au doctorat en éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Chargé de cours en didactique des sciences humaines, membre étudiant du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et associé à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), ses travaux de recherche portent, entre autres, sur l'étude des caractéristiques de l'intervention éducative dans le champ des sciences humaines au primaire et à sa transposition en dispositif de formation.

*Johanne Lebrun* détient un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). Elle est également professeure associée à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE). Outre le champ de la didactique des sciences humaines au primaire, ses recherches portent sur les fondements et les caractéristiques de l'intervention éducative ainsi que sur la place et le rôle des dispositifs de formation, dont le manuel scolaire, dans l'intervention éducative.

*Yves Lenoir* est docteur en sociologie de l'Université Paris 7. Il est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE). Ses travaux de recherche portent sur l'intervention éducative et les processus médiateurs dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement, plus particulièrement sous l'angle du rapport au savoir dans le curriculum et dans la didactique professionnelle, et sous celui de l'usage par les enseignants de dispositifs de formation, dont des manuels scolaires et l'approche interdisciplinaire.



ANNEXE 1  
RÉFÉRENCES DU CORPUS ANALYSÉ

- Agra do Ó, A. (2001). Aspectos de uma escola pública. *Temas em Educação*, 10, 129- 146.
- Aguiar Jr., O. (1999). Calor e temperatura no ensino fundamental: relações entre o ensino e a aprendizagem numa perspectiva construtivista. *Investigação em ensino de ciências*, 4(1), 73-90.
- Aguiar, L. M. B. (2003). O ensino de ciências nos atlas escolares municipais: entre temas, professores e pesquisas. *Cadernos CEDES*, 23(60), 198-209.
- Almeida, M. J. P. M., & Souza, S. C. (1996). Possibilidades, equívocos e limites no trabalho do professor/pesquisador – enfoque em ciências. *Investigação em ensino de ciências*, 1(2), 145-154.
- Alves, A. E. S. (1996). A questão da autoridade docente na sala de aula. *Revista da FAEBA*, 5, 149-158.
- Alves, W. F. (2002). A prática pedagógica da educação física no contexto escolar: um estudo de caso. *Revista de Pedagogia*, 3(6). Retrieved January 16, 2009, from <http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia>
- Alves-Mazzotti, A. J. (1996). Representações dos educadores sociais sobre os <meninos de rua>. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 77(187), 497-524.
- Amorim, A. C. R. (1998). Biologia, tecnologia e inovação no currículo do ensino médio. *Investigação em ensino de ciências*, 3(1), 61-80.
- Amorim, A. C. R. (2001). O que foge do olhar das reformas curriculares: nas aulas de biologia, o professor como escritor das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. *Ciência e Educação*, 7(1), 47-65.
- André, M. (1988). Teorias da resistência e a prática educativa, *Educação e Sociedade*, 10(31), 91-96.
- André, M. (1998). Eu, professora-avaliadora. *Cadernos de Pesquisa*, 105, 78-91.
- Aquino, J. G., & Mussi, M. C. (2001). As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 211-227.

- Baldin, N. (1986). Formação teórica e prática pedagógica do professor de história. *Educação e Sociedade*, 8(25), 97-110.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, 19(44), 19-32.
- Bastos, F. (1998). O ensino de conteúdos de história e filosofia da ciência. *Ciência e Educação*, 5(1), 55-72.
- Bejarano, N. R. R., & Carvalho, A. M. P. (2003a). Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Ciência e Educação*, 9(1), 1-15.
- Bejarano, N. R. R., & Carvalho, A. M. P. (2003b). Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. *Investigação em ensino de ciências*, 8(3), 257-280
- Bergo, M. S. A. A. (2002). Relações de sala de aula. *Cadernos de Educação Especial*, 19. Retrieved January 19, 2009, from <http://www.ufsm.br/ce/revista>
- Brandi, A. T. E., & Gurgel, C. M. A. (2002). A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. *Ciência e Educação*, 8(1), 113-125.
- Buarque, L. L. (1990). Estilos de desempenho de professoras da primeira série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 71(167), 32-50
- Caldeira, A. M. S. (1995). A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, 95, 5-12.
- Campos, L. M. L., & Diniz, R. E. D. (2001). A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores de ciências e de biologia. *Investigação em ensino de ciências*, 6(1), 79-96.
- Carmo, E. R., & Chaves, E. M. (2001). Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 121-136.
- Carvalho, M. P. (1999). A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 80-106.
- Cazzeta, V. (2003). As fotografias aéreas verticais como uma possibilidade na construção de conceitos no ensino de geografia. *Cadernos CEDES*, 23(60), 270-217.
- Chaves, E. M. (1999). A construção de saberes docentes: repensando a formação teórica e a prática pedagógica. *Vertentes*, 13, 86-101.

- Costa, M. V., & Bujes, M. I. (1987). Prática pedagógica e pesquisa articulada para a melhoria da qualidade do ensino superior. *Educação e Sociedade*, 9(28), 117-131.
- Damazio, A. (1995). Reflexões sobre a prática docente do professor de matemática. *Revista Ciências Humanas*, 1, 57-83.
- Dantas, T. R. (1996). Educação de adultos: um projeto de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. *Revista da FAEBA*, 5, 101-125.
- Davies, N. (1996). Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de história? *Leitura: Teoria e Prática*, 15(28), 24-27.
- Dias-da-Silva, M. H. G. F. (1994). Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, 89, 39-47.
- Duarte, N. (1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, 19(44), 85-06.
- Falcão Filho, J. L. M. (1997). A formação e a prática do educador: antigos e novos paradigmas. *Educação Brasileira*, 19(38), 141-159.
- Farias, I. M. S. (1999). O telensino no Ceará: sabers e práticas docentes. *Tecnologia Educacional*, 29(146), 19-26.
- Fernández, P. J. S., Guerrero, Y. D., Teixeira, R. N., Angelis, S. M., & Margarita, E. E. (1995). Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 76(182/183), 355-359.
- Ferraz, D. F., & Terrazzan, E. A. (2003). Uso espontâneo de analogias por professores de biologia e o uso sistematizado de analogias: que relação? *Ciência e Educação*, 9(2), 213-227.
- Fontana, R. C. (2000). Trabalho e subjectividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, 20(50), 103-119.
- Freire, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cadernos CEDES*, 21(53), 31-55.
- Galiazzi, M. C., & Moraes, R. (2002). Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. *Ciência e Educação*, 8(2), 237-252.
- Galiazzi, M. C., Rocha, J. M. B., Schmitz, L. C., Souza, M. L., Giesta, S., & Gonçalves, F. P. (2001). Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação dos professores de ciências. *Ciência e Educação*, 7(2), 249-263.

- Garcia, T. M. F. B. (1999). A riqueza do tempo perdido. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 109-125.
- Guimarães, A. M. (1998). O cinema e a escola: formas imagéticas de violência. *Cadernos CEDES*, 19(47), 104-115.
- Hypolitto, D. (2000). A pesquisa que vivenciamos com os professores. *Integração*, 6(23), 268-279.
- Japiassu, R. O. V. (1998). Jogos teatrais na escola pública. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 81-97.
- Japiassu, R. O. V. (2001). O ensino de arte nas séries iniciais da educação básica e o conceito teatral de fiscalização. *Revista da FAEBA*, 15, 143-148.
- Krahe, E. D., Fensterseifer, L. M., & Leal, M. I. (2000). Práticas das atividades de pesquisa: o que significa para professores de ensino médio e superior nas escolas públicas de Porto Alegre. *Revista do Centro de Educação*, 25(1). Retrieved January 16, 2009, from <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2000/01/a2.htm>
- Kramer, S., Pereira, A. B. C., & Oswald, M. L. (1987). Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 68(158), 65-97.
- Krug, H. N., & Bastos, F. P. (2002). A construção do conhecimento prático do professor de educação física: um estudo de caso etnográfico. *Revista do Centro de Educação*, 27(2). Retrieved January 16, 2009, from <http://coralx.ufsm.br/revce/>
- Kulesza, W. A. (1997). Para onde vai a pesquisa em ensino de ciências? *Temas em Educação*, 6, 92-98.
- Lacerda, C. B. F. (2000). A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos CEDES*, 29(50), 70-83.
- Leite, S. A. S. (1992). Alfabetização escolar: repensando uma prática. *Leitura: Teoria e Prática*, 11(19), 21-27.
- Leite, S. A. S., & Palma, L. V. (1994). Teoria e prática de professores considerados construtivistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 75(179/180/181), 170-210.
- Logrecio, R. Q., & Del Pino, J. C. (2003). Os discursos produtores da identidade docente. *Ciência e Educação*, 9(1), 17-26.

- Macedo, M. S. A. N., & Mortimer, E. F. (2000). A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. *Educação e Sociedade*, 21(72), 153-173.
- Marquezan, R., Melo, A. M., Rodrigues, G.F., & Noal, D. (2003) Dinâmica de sala de aula: uma variável na aprendizagem. *Cadernos de Educação Especial*, 22. Retrieved January 16, 2009, from <http://www.ufsm.br/ce/revista>
- Marquezan, R., Rampelotto, E. M., & Tonini, A. (2001). Sala de aula. *Cadernos de Educação Especial*, 17. Retrieved January 16, 2009, from <http://www.ufsm.br/ce/revista>
- Martins, D. M. A. (1994). A mediação semiótica na alfabetização de crianças de classes populares. *Revista da FAEBA*, 3, 65-75.
- Mattos, C. L. G. (1995). Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 76(182/183), 98-116.
- Mendonça, A. W. P. C., & Lellis, I. A. O. (1988). Da estrutura do ensino à educação brasileira: reflexões sobre uma prática. *Educação e Sociedade*, 10(29), 122-129.
- Mettrau, M. B. (1997). Enfoques atuais de inteligência e questões da prática pedagógica. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 5(16), 327-246.
- Mettrau, M. B., & Mathias, M. T. (1998). O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitivo-afetivas do alunado. *Tecnologia Educacional*, 26(141), 30-35.
- Mogilka, M. (1997). A mudança consentida: um estudo sobre a postura do professor diante da mudança em seu trabalho. *Revista da FAEBA*, 8, 99-119.
- Monteiro, M. A. A., & Teixeira, O. P. B. (2004). O ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo das influências das experiências docentes em sua prática em sala de aula. *Investigação em ensino de ciências*, 9(1), 7-25.
- Moraes, R. P. M. (1986). A escola e o aluno: a didática em questionamento? *Tecnologia Educacional*, 15(68/69), 67-72.

- Mortimer, E. F., & Carvalho, A. M. P. (1996). Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de ciências. *Cadernos de Pesquisa*, 96, 5-14.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. (2002). Atividade discursiva em sala de aula de ciências: uma ferramenta socio-cultural para analisar e planejar o ensino. *Investigação em ensino de ciências*, 7(3), 283-306.
- Mota, G. (2003). A diversidade em sala de aula: o olhar para a prática de uma professora de música. *Revista do Centro de Educação*, 28(2). Retrieved January 16, 2009, from <http://www.ufsm.br/ce/revista>>
- Oliveira, A. R. (2003). O uso de Atlas municipais escolares e as formas de construção do conhecimento em sala de aula: analisando situações de ensino. *Cadernos CEDES*, 23(60), 218-130.
- Oliveira, B. (1985). Analisando o cotidiano da prática educativa com alfabetizando adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66(154), 401-415.
- Oliveira, E. F., Guandet, E. C., Grabauska, C. J., Bortoli, O. S., Hences, C., Giotti, C. M., & Persio, A. T. S. (2000). Que-fazer colaborativo: estruturando práticas educativas no contexto da educação básica do campo. *Cadernos de Educação Especial*, 16. Retrieved January 16, 2009, from <http://www.ufsm.br/ce/revista>>
- Pfutzenreiter, M. R., Custódio, J. F., & Koepsel, R. (2003). Análise de uma situação didática: a compreensão do processo saúde-doença. *Investigação em ensino de ciências*, 8(2), 165-184.
- Pires, G., Neves, G., Rosa, I. M., & Guimarães, E. V. (1996). Educação física e prática de ensino: pensando novas relações entre universidade e escola pública. *Motrivivência*, 9, 225-234.
- Rangel, M. (1998). Reflexões sobre o trabalho docente: significados do conhecimento, da pesquisa, da representação social. *Educação Brasileira*, 20(40), 109-124.
- Regnier, J.-C. (1999). Auto-avaliação na prática pedagógica. *Revista da rede de avaliação institucional da educação superior*, 4(4), 45-53.
- Resende, M. M. S. (1986). O saber do aluno e o ensino da Geografia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67(156), 380-401.
- Rocha, M. M. S. (1997). A prática avaliativa de professores de matemática no ensino fundamental. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 5(14), 49-58.

- Rodrigues, M. I. R. et Carvalho, A.M.P. (2002). Professores-pesquisadores: reflexão e mudança metodológica no ensino de física-o contexto da avaliação. *Ciência e Educação*, 8(1), 39-53.
- Rolla, A. R. (1997). A leitura e o espaço do prazer: um estudo sobre as práticas docentes. *Leitura: Teoria e Prática*, 16(30), 45-54.
- Rosa, M. I. F. P. S., & Snetzler, R. P. (2003). A investigação-ação na formação continua de professores de ciências. *Ciência e Educação*, 9(1), 27-39.
- Sampaio, M. C. H., & Ferreira, R. A. (1992). Ensino-aprendizagem da língua materna e ideologia: um estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(175), 431-467.
- Santos, M. C., & Brun, M. (2001). Prática pedagógica com crianças portadoras de distúrbios articulatorios: em busca de contribuição para a formação de professores. *Cadernos de Educação Especial*, 18. Retrieved January 16, 2009, from <http://www.ufsm.br/ce/revista>
- Segat, T. C., & Grabauska, C. J. (2004). Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil. *Revista do Centro de Educação*, 29(1). Retrieved January 16, 2009, from <http://www.ufsm.br/ce/revista>
- Silva, L. H. A., & Snetzler, R. P. (2000). Buscando o caminho do meio. A sala de espelhos na construção de parcerias entre professores e formadores de professores de ciências. *Ciência e Educação*, 6(1), 43-54.
- Silva, M. (2002). Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 195-205.
- Simonetti, D. C. (1997). Avaliação da aprendizagem: o desafio de mudar sua prática. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 5(15), 213-222.
- Sousa, E. S., & Altmann, H. (1999). Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos CEDES*, 19(48), 52-68.
- Souza, R. M., Freire, A., & Favorito, W. (2001). O ensino de português para surdos: o texto didático e as recomendações dos parâmetros curriculares nacionais (PCN). *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins*, 2(3), 19-26.

- Therrien, J. (1993). O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade*, 46, 408-418.
- Zuffi, E. M., & Pacca, J. L. A. (2002). O conceito de função e sua linguagem para os professores de matemática e de ciência. *Ciência e Educação*, 8(1), 1-12.