

Alonso Bezerra de CARVALHO
alonsoprofessor@yahoo.com.br
Département d'éducation, Unesp/Assis, São Paulo
Fabiola COLOMBANI
fabicolombani@hotmail.com
Université Catholique, Marília, São Paulo

Analyses et réflexions à partir de témoignages de professeurs brésiliens sur la question de la distance entre l'Université et l'école.

Résumé

L'objectif de ce travail est d'interroger le processus de formation des enseignants à l'Université et ses relations avec l'école, en particulier avec la salle de classe. Nous analyserons d'abord la structure curriculaire d'un cours de formation d'enseignants, en soulignant la prédominance d'une vision académique dans l'organisation et dans la dynamique du cours, qui sont pour l'essentiel tournés vers la recherche. Dans un deuxième temps nous présenterons les témoignages collectés lors d'une enquête menée auprès des enseignants sur le terrain. Il ressort de ces travaux comme d'ailleurs d'autres recherches convergentes, que la formation que nous offrons actuellement au Brésil est marquée par la distance qui sépare les connaissances universitaires de la pratique professionnelle. De ce point de vue nous estimons nécessaire de repenser la formation en tenant davantage compte et des contextes réels, concrets d'exercice de la fonction enseignante et des savoirs professionnels qui sont construits dans la salle de classe.

Mots clé: Formation des enseignant, relation université et école, salle de classe.

Résumé

Resumo

O objetivo desse trabalho é refletir acerca do processo de formação de professores na Universidade e sua articulação com a escola, em especial a sala de aula. Em um primeiro momento analisaremos a estrutura curricular de um curso de formação de professores, indicando que há o predomínio de uma visão bacharelesca na organização e na dinâmica do curso, voltadas para a pesquisa. Em um segundo momento apresentamos os depoimentos colhidos em um pesquisa de campo realizada junto a professores que estão diretamente exercendo a sua profissão *in loco*. A conclusão, inclusive sustentada por outras pesquisas, é a de que a formação que temos atualmente no Brasil é marcada por uma distância entre os conhecimentos universitários e a prática profissional. Nesse aspecto, defendemos a ideia sobre a necessidade de se repensar a formação levando em consideração a realidade e os contextos concretos de exercício da função docente e os saberes profissionais oriundos no interior da sala de aula.

Palavras-chave: formação de professores, relação universidade-escola, sala de aula.

1. Introduction/Présentation générale

Le scénario de la formation des enseignants au Brésil est un processus encore en mouvement et en reconstruction. La première observation que nous pouvons faire est relative à la législation et aux pratiques de formation qui ont constamment changé au cours des dernières années dans le but de relever les nouveaux défis que doit affronter notre éducation nationale. Les nouveaux cadres structurels de la société et la meilleure compréhension du rôle de l'école des temps modernes ont conduit à réviser les politiques de formation des enseignants et ont fait émerger la nécessité de prendre en compte des questions telles que celle de la représentation sociale et celles des conditions de travail des enseignants dans le contexte des nouvelles demandes sociales et des exigences de la profession.

En premier lieu, nous poserons que la formation initiale est la base essentielle, indispensable pour que les enseignants puissent exercer leur métier et développer chez leurs élèves les habiletés et compétences permettant de lire et interpréter le monde, de construire une conscience critique et réflexive, de structurer les valeurs et les capacités favorisant l'autonomie intellectuelle et la pratique de la citoyenneté. Ainsi, la formation initiale des enseignants revêt une importance exceptionnelle car elle pose le socle du processus de professionnalisation, elle garantit la professionnalité des futurs enseignants.

Dans ce contexte, deux défis apparaissent et doivent être affrontés: le premier résulte du manque de connexion entre les programmes d'études offerts dans les cours universitaires de formation des enseignants et les pratiques pédagogiques réelles dans les écoles. Le second défi renvoie à l'absence de relation dialogique entre le savoir académique et le curriculum de l'éducation de base.

Dans ce scénario global, il s'agit non seulement d'assurer une législation et des propositions pratiques novatrices pour répondre aux attentes des étudiants en formation, des enseignants en exercice et des formateurs, mais il devient impératif de déconstruire un concept et une pratique de formation qui se contentent de la simple reproduction des concepts, des idées et des théories pédagogiques. A mon sens, il faut instituer la pratique de formation comme un espace, un temps de création et de re-élaboration de savoirs à partir de la relation des futurs enseignants avec des expériences vécues et des connaissances construites au sein de la salle de classe.

2. Objectifs

Je voudrais tout d'abord dire d'où je parle. Actuellement, j'interviens comme professeur-formateur dans le cadre de trois domaines: de Biologie, d'Histoire et de Lettres. Dans ces formations, j'assure l'enseignement de deux disciplines spécifiques : la Didactique et la Philosophie de l'Education. J'interviens en tant qu'enseignant chercheur dans le champ spécifique de la Philosophie de l'Education au niveau du Master et du Doctorat. En fait, j'accompagne la formation des enseignants pour les trois niveaux d'enseignement : l'école primaire, l'école secondaire et l'enseignement supérieur.

Le thème proposé pour cet atelier me semble très pertinent, parce que il soulève une question qui provoque des polémiques dans notre processus de formation des enseignants brésiliens. En fait, nous constatons une tension, un conflit et une distance entre la formation donnée à l'Université et l'expérience, les connaissances professionnelles que les enseignants vivent et produisent dans leurs pratiques d'enseignement dans les écoles et en salle de classe (TARDIF, 2012). Autrement dit, ce qui est expérimenté par les professeurs dans l'exercice de leur profession, dans le quotidien réel du terrain scolaire est bien peu exploré et exploité dans les cours universitaires sachant que la formation s'y réalise en quatre ans au long d'un cursus

nommé « licenciatura¹ » ; ce cursus est proposé par des instituts d'enseignement supérieur (IES), c'est à dire qu'il se prépare dans des facultés et des universités soit publiques, soit privées. Il n'est pas difficile d'imaginer qu'une telle option engendre des situations conflictuelles.

Afin de donner un meilleur aperçu de notre dispositif, je considérerai maintenant le fonctionnement effectif, les modes de travail et d'organisation d'un cursus de formation des enseignants dans l'université dans laquelle je travaille. J'ai choisi de présenter le cursus de formation des professeurs d'Histoire, au sein duquel j'interviens donc en philosophie de l'éducation.

3. Organisation de la formation

Dans le cursus de formation des futurs professeurs d'Histoire, comme dans les autres cursus de « licenciatura » la charge horaire, attribuée aux contenus et unités d'enseignement consacrés à la pédagogie doit correspondre selon la loi, à 30% de la formation distribuée pendant les quatre années.

Selon le Projet de Politique Pédagogique (PPP), le cadre curriculaire du cours d'Histoire comporte trois constituants /trois champs disciplinaires : la formation générale, la pédagogie et la *didáctica* ? et les matières optionnelles.

Les enseignements obligatoires consacrés à la formation de base, intègrent les composantes du programme curriculaire, il s'agit de présenter les différentes conceptions théoriques et méthodologiques considérées comme essentielles dans la perspective de la maîtrise des connaissances et des contenus à enseigner selon les différentes périodes de l'histoire. Cela représente 27 unités d'enseignement, chacune correspond une charge de travail de 60 heures, soit 1620 heures de formation (annexe 1).

Les cours de pédagogie quant à eux sont liés à l'offre et à la réalisation des activités pédagogiques essentielles visant à mettre l'étudiant en relation avec l'univers de l'école, notamment en participant aux discussions sur les dimensions du travail pédagogique, sur l'exercice de l'enseignement au niveau primaire et secondaire, sur la didactique, ce qui se réalise notamment à l'occasion d'un stage supervisé. De manière obligatoire, ce constituant central comporte 12 unités d'enseignement, soit un total de 960 heures (annexe 2). Les différents contenus pédagogiques et didactiques (?) sont enseignés au cours des quatre années, mais le stage n'est proposé que dans les deux dernières années (annexe 3).

Enfin, nous avons les *matières optionnelles*, elles relèvent d'une démarche interdisciplinaire ; elles comportent des contenus choisis librement en fonction de leur relation avec le monde de la recherche, des études et de la formation de l'enseignant. Elles permettent aux étudiants un plus grand approfondissement dans l'approche des thèmes didactique pédagogique et historiques. Les étudiants doivent suivre au choix deux « unités d'enseignement² » dans la liste proposée pour le semestre. S'ils le souhaitent, ils peuvent s'inscrire à des cours proposés dans d'autres cursus universitaires pour obtenir les crédits exigés pour ces matières optionnelles. Bien sûr, celles-ci doivent être validées par le Conseil universitaire responsable de la licence, en histoire donc, dans le cas présent. L'ensemble de la charge horaire pour ce troisième constituant est de 120 heures (annexe 4).

4. Hypothèses

¹ Cela pourrait correspondre à ce que l'on nomme en France ; la licence d'enseignement, bien que celle-ci s'effectue en trois ans. Les étudiants brésiliens qui ne se destinent pas à l'enseignement suivent un « bacharelado », en quatre ans également.

² Le terme *disciplina* est dans ce contexte délicat à traduire, on peut proposer comme équivalent « unité d'enseignement ».

En m'appuyant sur cette présentation des structures curriculaires et sur les observations que j'ai pu faire au cours de mon expérience d'enseignement au fil des ans, j'en suis venu à formuler l'hypothèse de recherche suivante : la dynamique, l'organisation, la charge de travail, etc., des unités de formation universitaires sont bien plus tournées vers la recherche que vers la préparation professionnelle des futurs enseignants. Tel est mon diagnostic, j'explique ce fait par un processus que l'on nomme au Brésil la «bacharelização das licenciaturas», ce qui entraîne un *ethos*, un ensemble d'habitudes, de procédures, de comportements universitaires qui mettent à distance les problèmes, les mouvements, les défis rencontrés dans les écoles et dans les classes.

Cette dissonance entre la théorie et la pratique dans les universités est actuellement renforcée au Brésil par des logiques institutionnelles, la «logique du CAPES" (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)³ ou la "logique CNPq" (Conseil National pour le Développement Scientifique et Technologique)⁴, qui sont des organismes de financement des recherches, similaires au CNRS en France. Ces organismes subventionnent prioritairement la production de textes scientifiques et des recherches dans des domaines bien déterminés, sans accorder beaucoup d'intérêt aux travaux des professionnels de l'éducation et aux débats pédagogiques. Ainsi, la question de la spécificité de la formation et de la recherche dans les champs de l'enseignement et de la formation des professeurs apparaît comme une question très secondaire.

C'est ce que souligne la chercheuse brésilienne Bernardette Gatti,

L'école, en tant qu'institution sociale et éducative, est un élément quasi absent dans les programmes d'enseignement supérieur [et de recherche] ce qui génère une formation de caractère abstrait et bien peu reliée au contexte concret où le professionnel va exercer son activité [...] On peut en déduire que la part curriculaire qui favorise le développement des compétences professionnelles spécifiques indispensables pour le travail dans les écoles et les salles de classe est réduite à la portion congrue. (GATTI, 2010, p. 1372).

Il faut par conséquent faire débat au débat sur cette question et l'approfondir, notamment pour apporter une contribution au processus de professionnalisation du métier. Cette faible articulation entre les universités, les centres de formation et le réseau d'enseignement dans les écoles génère du cloisonnement entre ces diverses instances, chacune est enfermée dans ses logiques et dynamiques organisationnelles. Les interconnexions manquent cruellement.

5) Évaluation

Dans une enquête que nous avons réalisée auprès de 40 enseignants des écoles publiques de l'État de São Paulo, nous avons pu relever un ensemble d'éléments qui confirment nos hypothèses : il existe un écart important entre les connaissances enseignées à l'Université et les connaissances nécessaires pour faire face à la réalité d'une salle de classe. Certains collègues interrogés nous ont déclaré à ce propos :

³ CAPES est une fondation liée au Ministère de l'Éducation du Brésil, elle s'emploie à développer et à consolider les programmes d'études supérieures stricto sensu (masters et doctorats) dans tous les États du pays.

⁴ Le Conseil National de Développement Scientifique et Technologique est un organe rattaché au Ministère de la Science, de la Technologie et de l'Innovation pour encourager la recherche au Brésil.

Aujourd'hui, il y a un véritable fossé entre l'université et les écoles. Ce que l'on apprend à l'université, dans la formation initiale, ne tient compte, ni de la vie réelle des écoles, ni de la vulnérabilité économique et sociale des enfants et des jeunes scolarisés dans le réseau public d'éducation.

Un autre collègue a précisé :

«L'université ignore l'école fondamentale et n'en fait jamais un objet d'étude. C'est pour cela que le souci de la didactique et la dynamique réelle des écoles n'apparaît pas dans la formation des futurs enseignants».

Tout cela révèle que les préoccupations universitaires académiques sont généralement fort distantes de tout ce qui permettrait aux écoles d'améliorer leurs performances.

Selon un autre enseignant interviewé une relation plus institutionnalisée entre les deux univers manque cruellement :

«Parfois, l'université a des préjugés sur l'école, ce qui alimente un cercle vicieux qui contribue à dévaluer socialement la profession et à décourager les futurs enseignants. Les partenariats sont ponctuels et dépendent de l'initiative individuelle des enseignants et des gestionnaires, qui ne sont nullement incités à le faire ».

De mon point de vue, prendre en compte cette absence d'articulation et y pallier aidera à définir clairement le processus de professionnalisation de l'enseignement.

En d'autres termes, le manque de syntonie entre la formation initiale à l'Université et la pratique pédagogique dans les écoles compromet la construction de la professionnalité des enseignants. Encore faut-il articuler l'activité des différents acteurs de l'école pour parvenir à instaurer un véritable travail en équipe éducative, ce qui suppose aussi que, dans les établissements, les responsables de la gestion et les coordonnateurs pédagogiques contribuent à enrichir l'action des enseignants. C'est ce que relève un de nos enquêtés :

"L'école doit être considérée comme l'espace même de la formation continue ce qui suppose de réexaminer le rôle des coordinateurs pédagogiques de telle sorte qu'ils soient formés pour agir de manière plus efficace (...) Les responsables de la gestion des établissements savent qu'ils ont un rôle à jouer dans les apprentissages des élèves, mais il importe d'améliorer la formation de ces professionnels, qui doivent prendre davantage de responsabilités dans la gestion permanente des enseignants. "

6. Considérations finales

Bien que les stages en établissement, en principe soient supposés constituer, des moments clefs de la formation des enseignants, les témoignages des enseignants interrogés, révèlent combien il est nécessaire de transformer le dispositif de ces stages. C'est ce que fait remarquer un interviewé :

"[Tel] qu'il existe aujourd'hui le dispositif de stage est une impasse ; il ne sert à rien. Il est urgent de renouer des relations avec la pratique enseignante dès le début de la licence d'enseignement (licenciatura), sinon nous ne formerons pas de bons enseignants pour l'avenir ".

De nombreux enquêtés considèrent comme modalité idéale, ce qu'ils appellent la « résidence pédagogique », qui serait organisée sur le modèle de la résidence médicale. Cette résidence serait facilitée par une offre de bourses, impérativement liée à la présence effective au sein de l'école. Le stage suivrait des lignes directrices cohérentes, les objectifs seraient clairs, la répartition des responsabilités entre les acteurs apparaîtrait précise ; le stage serait

bien sûr accompagné et évalué. Pour les collègues sondés, « la résidence » doit non seulement permettre la découverte de divers modèles de pratiques d'enseignement tout au long de la formation mais elle doit aussi être l'antichambre du métier d'enseignant, en garantissant à un nombre significatif de boursiers, (« les meilleurs et les plus motivés » selon un autre de nos sondés), un poste d'enseignant, même temporairement. Ainsi pour un collègue professeur :

«L'étudiant doit, dès le début avoir un lien avec le monde scolaire. Et les établissements devraient accueillir les étudiants selon un processus de formation intégrale».

Désormais, nous sommes arrivés à un consensus qui appelle les systèmes éducatifs (fédéral, d'état et municipal) à assumer un rôle fondamental dans la formation, parce que c'est à eux qu'il revient d'assurer la planification et l'interconnexion entre les universités et les écoles. Seuls les réseaux de formation des futurs enseignants peuvent transformer le stage et / ou la résidence pédagogique en outils de formation, susceptibles d'attirer et de retenir de futurs enseignants. Tels qu'ils sont actuellement conçus, la plupart du temps, les stages se limitent à un ensemble d'activités d'observation ; ils ne permettent pas d'instaurer dans les écoles des pratiques efficaces de formation des étudiants, de telle façon que ceux-ci puissent connaître, sentir et découvrir le fonctionnement réel et concret d'une salle de classe.

Cependant, un progrès historique, une innovation indéniable est actuellement en cours de réalisation au Brésil. Il s'agit de la création du PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência / Programme Institutionnel des Bourses d'Initiation à l'Enseignement). Des bourses sont attribuées à des étudiants pour se former au métier d'enseignement et au-delà des avantages monétaires et des bénéfices directs pour les étudiants, il s'agit précisément de relier les fonctions des centres de formation (les universités) à l'activité préprofessionnelle des futurs enseignants. Ce programme favorise l'interconnexion des institutions, et il crée de bonnes conditions pour que les boursiers se consacrent pleinement au processus de formation initiale, grâce à une pratique en alternance dans un établissement scolaire d'accueil, au sein duquel les enseignants en poste reçoivent pour la première fois une vraie mission de formation.

Les études déjà réalisées sur le PIBID (GATTI, 2014) révèlent qu'il a rempli une double fonction : tout en organisant le contact avec la réalité de l'école, ce programme éclaire les choix des étudiants : certains s'engageront dans l'enseignement en toute connaissance de cause tandis que d'autres n'entreront pas dans la profession, par exemple parce qu'ils ressentent trop péniblement toutes les difficultés de la carrière et qu'ils perçoivent la situation réelle des écoles.

Donc, le grand défi qui s'annonce au Brésil nous place face à la nécessité de former de bons enseignants pour chaque salle de classe de chaque école grâce à un processus de formation pertinent, en correspondance avec les besoins d'un monde en mutation. Aussi, nous devons considérer l'enseignement comme une profession complexe qui s'apprend tout comme d'autres professions. Cet apprentissage doit reposer sur l'approche des conditions objectives du travail enseignant, telles que les révèlent les différents aspects des pratiques pédagogiques réelles, les identités et les savoirs professionnels construits sur le terrain, dans la salle de classe, l'université doit d'ailleurs contribuer à théoriser ces savoirs. Dans cette perspective, il reste à rapprocher sensiblement l'Université de l'école, et l'école de l'Université, grâce au dialogue et à la mise en place de stratégies inter-institutionnelles qui appellent une redéfinition du stage, du rôle des enseignants, des directions et des coordinateurs des écoles. C'est pourquoi de telles écoles peuvent et doivent acquérir le statut d'établissement formateur.

7. Références

- ABRUCIO, F. L. (Coord.) **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ALTET, M. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation: curriculum et transactions nécessaires. In ETIENNE, R., ALTET, M. LESSARD, C. PASQUAY, L., PERRENOUD, Ph. (org.) **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?** Bruxelles: de Boeck, 2009, pp. 215-232.
- BOURDONCLE, R. (2000) Autour des mots « Professionalisation, Formes et Dispositifs ». **Recherche et Formation**, n. 35, pp. 117-132.
- BUTLEN, M. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: GATTI, B, et. al.(Orgs.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- CARVALHO, A. B; BROCANELLI, C. R.; BUENO, S. F.; SILVA, V. P. A formação de professores na França: uma experiência para o Brasil? In: SANTOS-PINTO, L. A. M. & OLIVA, V. N. L. S.(Orgs). **A busca por modelos internacionais de ensino: uma experiência Unesp**. São Paulo: Unesp, 2016, pp. 19-36. Disponível em <http://www.unesp.br/prograd>.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- _____. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ANNEXES

Annexe 1

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
História Antiga I	60 horas
História Antiga II	60 horas
História Medieval I	60 horas
História Medieval II	60 horas
História Moderna I	60 horas
História Moderna II	60 horas
História Contemporânea I	60 horas
História Contemporânea II	60 horas
História da América Portuguesa I	60 horas
História da América Portuguesa II	60 horas
História do Brasil Monárquico I	60 horas
História do Brasil Monárquico II	60 horas
História do Brasil Republicano I	60 horas
História do Brasil Republicano II	60 horas
História do Brasil Republicano III	60 horas
História da América I	60 horas
História da América II	60 horas
História dos Estados Unidos	60 horas
Historiografia	60 horas
Teoria da História I	60 horas
Teoria da História II	60 horas
Metodologia da Pesquisa Histórica	60 horas
Fontes para a Pesquisa Histórica	60 horas
Patrimônio, Acervos e Coleções	60 horas
Leitura e Produção de Textos	60 horas
História da Filosofia	60 horas
Introdução aos Estudos Históricos	60 horas
TOTAL	1.620 horas

Annexe 2

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
História do Ensino de História	60 horas
Política Educacional e Organização da Educação Básica	60 horas
Psicologia da Educação	60 horas
Didática	60 horas
História e Ensino de África	60 horas
História Ambiental, Ensino e Educação Ambiental	60 horas
História e TIC's: Ensino, Pesquisa e Cidadania	60 horas
Libras, Educação Especial e Inclusiva	60 horas
Metodologias do Ensino de História I	120 horas
Metodologias do Ensino de História II	120 horas
Metodologias do Ensino de História III	120 horas
Metodologias do Ensino de História IV	120 horas
TOTAL	960 horas

Annexe 3

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
História Antiga I	História Antiga II	História da América I	História da América II	História Contemporânea I	História Contemporânea II	História da Filosofia	História dos Estados Unidos
História da América Portuguesa I	História da América Portuguesa II	História do Brasil Monárquico I	História do Brasil Monárquico II	História do Brasil Republicano I	História do Brasil Republicano II	História do Brasil Republicano III	1ª Optativa
História Medieval I	História Medieval II	História Moderna I	História Moderna II	Historiografia	Teoria da História I	Teoria da História II	2ª Optativa
Introdução aos Estudos Históricos	Fontes para a Pesquisa Histórica	Patrimônio, Acervos e Coleções	Metodologia da Pesquisa Histórica	História e Ensino de África	História Ambiental, Ensino e Educação Ambiental	Libras, Educação Especial e Inclusiva	História e TIC's: Ensino, Pesquisa e Cidadania
História do Ensino de História	Política Educacional e Organização da Educação Básica	Psicologia da Educação	Didática	Metodologias do Ensino de História I	Metodologias do Ensino de História II	Metodologias do Ensino de História III	Metodologias do Ensino de História IV
Leitura e Produção de Textos				Estágio Supervisionado Prático I	Estágio Supervisionado Prático II	Estágio Supervisionado Prático III	Estágio Supervisionado Prático IV

Annexe 4

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Antropologia	60 horas
Educação Ambiental e Indigenista	60 horas
Fontes e Metodologias em História Antiga	60 horas
História das Religiões	60 horas
História do Pensamento Político	60 horas
História Econômica	60 horas
História Social da Cultura: História e Arte	60 horas
História Social da Cultura: História da Imprensa no Brasil	60 horas
Introdução aos Estudos da Educação	60 horas
Sociologia	60 horas
O Ensino de História Antiga e Medieval	60 horas
Tópicos de Educação	60 horas
Tópicos de História da África	60 horas
Tópicos de História da América	60 horas
Tópicos de História da Filosofia	60 horas
Tópicos de Historiografia	60 horas