

Marina, CYRINO
ma.cyrino@hotmail.com
Unesp – Université d’État de São Paulo – Brésil.
Flavia M., SARTI
fmsarti@rc.unesp.br
Unesp – Université d’État de São Paulo – Brésil.
Samuel de, SOUZA NETO
samuelsn@rc.unesp.br
Unesp – Université d’État de São Paulo – Brésil.

**A LA RECHERCHE D’UN MODELE PROFESSIONNEL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS :
L’ELABORATION COLLABORATIVE D’UN DISPOSITIF D’ACCOMPAGNEMENT DE
STAGIAIRES AU BRESIL.**

Résumé

Nous présentons une initiative de formation des enseignants mis en place au sein de l’UNESP, université brésilienne de l’État de São Paulo. Elle se réfère plus spécifiquement à des manières d’accompagnement des stagiaires dans le processus de stage supervisé lors de la formation initiale des futurs enseignants de l’éducation primaire. Avec le but de systématiser le stage selon le modèle professionnel, nous avons créé deux dispositifs de formation à partir d’une recherche collaborative, en partenariat avec les acteurs impliqués dans l’accompagnement des stagiaires: les enseignants-partenaires (les maîtres d’accueil des écoles qui reçoivent les stagiaires), les coordinateurs et directeurs d’école d’accueil, ainsi qu’un « professeur superviseur » universitaire. A partir des résultats trouvés, nous pouvons conclure que les institutions de formations (écoles et institutions d’enseignement supérieur) doivent créer des occasions pour que les acteurs impliqués dans le stage puissent être engagés dans une formation professionnelle de haut niveau aux enseignants.

Mots clé

Formation des enseignants; dispositifs de formation; formation professionnelle; collaboration université et école; formation des stagiaires.

Resumo

Apresentamos uma iniciativa de formação de professores levadas a efeito na Unesp, localizada no Estado de São Paulo, Brasil. Especificamente, investiga os modos de acompanhamento de estagiários no processo de estágio supervisionado durante a formação inicial de futuros professores primários. Com o objetivo de sistematizar o estágio seguindo um modelo profissional de formação, criamos dois dispositivos de formação a partir de uma pesquisa colaborativa em parceria com atores envolvidos no processo de acompanhamento de estagiários: professores-parceiros, coordenadores e diretores da escola-campo, assim como o professor supervisor da universidade. A partir dos resultados encontrados, concluímos que as instituições de formação (escolas e instituições de ensino superior) devem criar oportunidades para que os atores envolvidos no processo de estágio possam se comprometer com uma formação profissional de alto nível para os professores.

Palavras-chave

Formação de professores; dispositivos de formação; formação profissional; colaboração universidade e escola; formação de estagiários.

1. Présentation générale

Cette contribution porte sur le scénario de formation des enseignants élaboré au sein de l'UNESP, université brésilienne localisée à Rio Claro, État de São Paulo. Elle traite plus spécifiquement de la question des modes d'accompagnement des stagiaires dans le processus de stage supervisé lors de la formation initiale des futurs professeurs de l'éducation préscolaire et primaire¹.

Dans certains pays, les politiques publiques d'éducation considèrent le stage comme un dispositif central de la formation professionnelle. Ce n'est pas le cas au Brésil, où les stages de préparation à l'enseignement - avec 400 heures (Brésil, 2015) - sont sous la responsabilité exclusive des universités, qui assument seules leur organisation et les relations de partenariat avec les écoles. Il n'est pas rare que les stages se développent selon une démarche tâtonnante du type «essai et erreur », sans que soient créés les conditions d'une véritable formation au métier. Toutefois, dans certaines expériences, même sans soutien ni coopération des instances publiques en charge de l'éducation, les stages sont pensés et mis en œuvre avec un objectif de recherche de facteurs susceptibles d'aller vers la construction d'un modèle de formation professionnalisante. Tel est le cas ici présenté.

Dans le but de systématiser le stage un selon modèle professionnalisant, nous avons créé deux dispositifs de formation à partir d'une recherche collaborative (Cole et Knowles, 1993) développée au fil des années 2013 et 2015, en partenariat avec les différents acteurs impliqués dans l'accompagnement des stagiaires: les enseignants-partenaires (les maîtres d'accueil des écoles qui reçoivent les stagiaires), les coordinateurs et directeurs d'école d'accueil, ainsi qu'un « professeur superviseur » universitaire.

2. Objectifs

Les dispositifs créés ont comme objectifs :

- de définir pour les enseignants des classes d'accueil un rôle plus clair et mieux structuré dans l'accompagnement des stagiaires ;
- de permettre aux stagiaires d'être davantage partie prenante dans leur processus personnel de développement professionnel en donnant priorité à l'analyse de leurs pratiques ;
- d'aider le superviseur du stage à penser et systématiser davantage la dynamique de la formation en cours.

3. Organisation de la formation

¹ Au Brésil, la formation des enseignants est offerte au niveau supérieur par des institutions universitaires ou non universitaires. Les programmes (Licenciatura) ont, du moins 3200 heures, en impliquant des activités théoriques et aussi pratiques (parmi les quelles, les stages).

Dans le contexte du stage supervisé à l'Unesp, campus Rio Claro, dans le cadre du cursus qui prépare à l'enseignement préscolaire et primaire, des stages sont organisés comme suit : 105 heures consacrées à l'enseignement primaire ; 105 heures dédiées à la gestion scolaire ; et 105 heures à l'école maternelle et à l'éducation préscolaire.

Notre recherche a été réalisée dans le contexte du stage en enseignement primaire, c'est à dire lors du premier stage réalisé par les étudiants. Ce stage a lieu au début de la troisième année du programme, alors que les stagiaires (ils sont en moyenne 45 par groupe de formation !) réalisent 70 heures de stage dans l'école, 35 heures étant dédiées au travail de planification des classes et à la préparation du matériel. Dans la même période, les stagiaires suivent un cours à l'université. Ce cours est assuré par le superviseur de stage, dans le but d'apporter aux stagiaires le soutien nécessaire pour l'organisation et la planification du travail qui sera développé dans l'école.

Différents acteurs accompagnent les stagiaires :

- le superviseur de stage, enseignant chercheur, en poste à l'université, il est responsable de l'organisation globale et de la relation avec les acteurs du terrain ;
- les enseignants-partenaires, ce sont les professeurs qui dans les écoles reçoivent les stagiaires ;
- les coordinateurs des écoles, ce sont les responsables du travail pédagogique dans chaque établissement, ils reçoivent les stagiaires et les orientent vers les enseignants-partenaires, les maîtres d'accueil qui ont souhaité ou accepté d'avoir un stagiaire dans leur classe.

Depuis 2006, dans l'expérience citée, l'universitaire superviseur de stage a établi une relation de partenariat avec six écoles de la ville de Rio Claro. Elle a élaboré une proposition de stage dans laquelle les enseignants des écoles ont été invités à établir une relation de travail pédagogique en partenariat avec les stagiaires. Pour aller delà du simple accueil et de la simple ouverture de leur classe, sans activité formatrice, les enseignants partenaires doivent élaborer un plan d'activité inscrit dans des projets pédagogiques construits avec les stagiaires. Ils sont invités à mettre à leur disposition des orientations spécifiques relatives à la pratique et au travail d'enseignement.

Dans la mesure où, au Brésil, la fonction de formateur n'a pas encore été institutionnalisée, les enseignants des écoles reçoivent les stagiaires sur la base du volontariat, sans rétribution, en raison d'une relation amicale avec le superviseur de l'université. Pour modifier cette situation, nous avons ouvert des possibilités pour que les enseignants puissent accompagner les stagiaires d'une manière plus systématique et professionnelle. Parmi ces possibilités, nous avons élaboré deux dispositifs d'accompagnement : le premier à l'intention des stagiaires et le second pour les maîtres d'accueil. Ils ont été élaborés en collaboration avec les acteurs du terrain et avec la professeure superviseur, pour offrir à l'étudiant stagiaire un contexte d'apprentissage où l'action est au service de la réflexion, et la réflexion au service de l'action" (Villeneuve ; Moreau, 2010, p. 445).

Pour élaborer ces dispositifs, nous nous sommes appuyés sur les indications, conclusions et observations des stagiaires réunis à l'université (à l'occasion des cours de soutien pour le

stage). Nous avons réalisé une synthèse des informations recueillies selon la technique des groupes de discussion (*grupos focais, / focus grup²*) mis en place avec les acteurs de terrain.

Les dispositifs ont été conçus suite à la mise en évidence d'un cycle de développement du stage, cycle que nous avons identifié grâce à l'analyse de contenu des rapports d'observation. Nous avons ainsi identifié trois phases qui ponctuent la dynamique du stage et l'apprentissage du métier chez les stagiaires :

1) la phase de normalisation qui caractérise le processus initial du stage, les stagiaires sont alors confrontés aux différentes tâches à réaliser, généralement, dans un premier temps celles-ci leur semblent formelles ;

2) la phase de production et de découverte, quand ils prennent connaissance de l'espace scolaire et se l'approprient en planifiant des situations d'apprentissage, en découvrant l'activité d'enseignement ;

3) la phase de prise de conscience de leur propre rôle en tant que professeur lors de moments clefs marqués par la découverte et la conceptualisation de la complexité du travail enseignant. Le stage devient alors une opportunité d'apprentissage et c'est l'occasion de confirmer ou non leur choix professionnel. Soulignons que les stagiaires ne vivent pas ces phases de la même manière et qu'elles ne renvoient qu'à une modélisation qui permet d'analyser l'importance de l'accompagnement et d'anticiper sur les enjeux de l'analyse de pratiques.

Ainsi, les dispositifs mis au point comportent des éléments qui s'inscrivent dans ce cycle, bien que sur la professionnalisation, étant entendu que dans l'accompagnement nous nous appuyons aussi sur les recherches théoriques conduites sur l'analyse de pratiques (Altet, 2000) et sur la pratique réflexive (Schön, 1993 ; Perrenoud, 2001 ; Smyth et al, 1999).

Le dispositif « Grille d'accompagnement analytique-réflexif », à l'intention des stagiaires, est constitué de cinq outils qui visent à présenter :

- les attentes des stagiaires quant au stage ;
- des données à renseigner pendant l'insertion dans l'école en ce qui concerne l'organisation de l'école, de la classe, les élèves et le travail d'enseignant (par exemple, « Quels sont les documents que l'enseignant utilise et/ou produit ? » ;
- une réflexion sur la pratique et sur les situations vécues pendant le processus de stage (ainsi : « Comment l'école m'a-t-elle reçu? Qu'est-ce que j'ai ressenti ? » ;
- des notes d'accompagnement et de suivi de leur propre pratique, notes grâce auxquelles les stagiaires informent sur leurs activités dans les classes (par exemple : « Quelles sont les difficultés que j'ai éprouvées ? « Ai-je inclus tous les élèves de la classe pendant les activités? ». Il s'agit de rendre compte aussi du moment de « déprivatisation » de la pratique (Cochran-Smith, 2012), lorsque les stagiaires, à l'université, exposent leurs expériences pour les autres, expliquent les défis à affronter, partagent des indications sur la pratique, les contenus à enseigner etc...

² Discussion dans un groupe modéré de 4 à 8 personnes (Greenbaum, 1998).

- Dans un dernier temps, l'expérience et la réflexion se restructurent en reprenant les questions proposées par Smyth et al (1999) (« décrire ce que j'ai fait ; est-il possible de procéder d'une autre façon ? Comment ? »).

La « Grille d'accompagnement de la Pratique d'enseignement » est un dispositif complémentaire qu'utilisent les enseignants-partenaire (des classes d'accueil) pour accompagner les stagiaires. Il est constitué de trois outils :

- le premier comporte des questions sur la phase initiale du stage (par exemple, « Le stagiaire est-il ponctuel et respecte-t-il les horaires définis pour le stage ? Le stagiaire est-il habillé de manière appropriée pour effectuer son stage ? ») ;

- ensuite, on trouve des questions relatives au plan de travail (ex : « Le plan de travail est-il approprié à l'âge des élèves, au temps prévu et aux ressources disponibles ? ») ;

- le troisième outil porte sur les questions d'accompagnement de la pratique pédagogique (ex : « Le stagiaire a-t-il utilisé le vocabulaire approprié pour répondre aux élèves ? Le stagiaire a-t-il organisé les matériaux requis pour enseigner ? »).

Au début du stage, ces dispositifs sont présentés aux acteurs du terrain et aussi aux stagiaires. L'objectif est que, pendant le stage, les stagiaires approfondissent leurs réflexions et puissent analyser les expériences qu'ils ont vécues, en établissant des articulations entre le terrain professionnel et les apports théoriques offerts par la formation universitaire.

Au terme de la période de stage, les stagiaires produisent un rapport, comprenant toutes les mises en œuvre du plan de travail, les activités, le projet développé avec les élèves, plus les deux grilles renvoyant aux deux dispositifs qu'ils doivent problématiser avec des apports théoriques, en reconsidérant leurs attentes et les expériences vécues.

Ce rapport est utilisé par le superviseur de stage comme base pour l'évaluation des stagiaires.

4. Évaluation

Pour évaluer les dispositifs d'accompagnement, nous avons réalisé des groupes de discussion (technique du *grupo focal / Focus Grupo*), afin de connaître l'opinion des enseignants et aussi pour savoir dans quelle mesure il pouvait être nécessaire de faire évoluer les dispositifs.

En général, les dispositifs ont été bien acceptés par les enseignants, lesquels ont signalé que les outils sont pertinents, pratiques à remplir et offrent suffisamment d'informations sur la réalité scolaire et sur la profession enseignante. À côté des stagiaires, dans le premier moment, ils ont ponctué qu'il y a beaucoup de document à remplir mais, à la fin du stage, ils ont signalé que les dispositifs les ont aidés à réfléchir sur les éléments de la pratique et à organiser le rapport de stage.

5. Bilan

Lors de la mise en œuvre des dispositifs, nous avons rencontré des obstacles et avons pu ainsi percevoir des limites liées à la réflexion et à l'analyse, de même pour ce qui est du fonctionnement des grilles et pour l'évaluation de la pratique des stagiaires.

Pour ce qui concerne la pratique réflexive et l'analyse de leurs pratiques, certains étudiants n'ont pas compris le rôle des dispositifs, ou ils les ont remplis comme une simple tâche

universitaire conventionnelle sans bien apprécier une possibilité de formation offerte. Pendant les exercices de réflexion et "déprivatisation de la pratique", quelques stagiaires n'ont pas suivi la proposition. Ainsi, la réflexivité et le travail d'analyse des pratiques restent à approfondir et à mieux explorer.

En ce qui concerne les grilles, quelques enseignants-partenaires n'ont ni utilisé ni rempli les grilles, certains stagiaires ne les leur ayant pas présenté. Par ailleurs, des maitres d'accueil ont rempli les grilles sans vraiment réfléchir au processus de développement professionnel du stagiaire.

L'évaluation réelle de leur pratique par les stagiaires reste très déclarative ou se retreint à l'appréciation qu'ils formulent eux-mêmes dans leur rapport, parfois sans regard extérieur du fait que l'enseignante chercheuse qui assure la supervision du stage ne peut pas à elle seule superviser 45 stagiaires, répartis dans six écoles, pendant quatre mois.

Ainsi, une restructuration et une formalisation du rôle des formateurs apparaissent indispensables, de même que l'embauche d'autres superviseurs pour un partage des stagiaires.

Le scénario mis en place comporte aussi des réussites et des satisfactions. Il ressort ainsi que le dispositif enrichit sensiblement l'accompagnement et l'organisation du stage et la formation du stagiaire, Il valorise et conforte le rôle des enseignants qui les accueille au long du processus. Si initialement le rôle des maitres d'accueil était informel à leurs propres yeux, grâce aux dispositifs mis en place, les enseignants ont commencé à acquérir une disposition (Bourdieu, 2008), une posture de formateur pour accompagner les stagiaires. Dans le même temps, les dispositifs testés se sont révélés susceptibles de professionnaliser l'attitude et le regard des stagiaires sur le métier et le travail enseignant.

À partir de ces brèves indications, nous pouvons conclure que les institutions de formations (écoles et institutions d'enseignement supérieur) doivent créer situations et opportunités aux acteurs du stage (maitre d'accueil, stagiaire, professeur chercheur etc.) pour qu'ils puissent être impliqués dans la formation des enseignants, qui soit en fait pour professionnaliser.

Bibliographie

ALTET, M. (2000). L'Analyse de Pratiques: une démarche de formation professionnalisant ? **Recherche et Formation**, n° 35, pp. 25-41. Disponible en : <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>>. Accès: 10 de jan 2014.

BOURDONCLE, R. (2000) Autour des mots « Professionalisation, Formes et Dispositifs ». **Recherche et Formation**, n. 35, pp. 117-132.

COCHRAN-SMITH, M. (2012). A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, vol. 48, n. 3, p. 108-122. Disponible en : <<http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>>. Accès en: 10 abr 2014.

COLE, A.; KNOWLES, J. G. (1993). Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v.30, n.3, p.473-495.

GREENBAUM, T. L. (1998) **The handbook for focus group research**. 2^a ed. California: SAGE publications.

PERRENOUD, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants analyse des pratiques et prise de conscience. In : PAQUAY, L. *et al.*, **Former des enseignants**

professionnels. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p. 181-207. Disponible em : <http://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels---page-181.htm>. Acesso em 12 set 2014.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa : Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

SMYTH, J.; MCINERNEY, P.; HATTAM, R.; LAWSON, M. (1999). **Teachers Learning Project: Critical Reflection on Teaching and Learning.** Flinders Institute for the Study of Teaching, School of Education, Adelaide, South Australia. Disponible em: <<http://www.adieh.com.au/resources/Critical%20Reflection%20on%20Teaching%20and%20Learning.pdf>>. Acesso em: 06 de ago de 2012.

VILLENEUVE, L. ; MOREAU, J. (2010) Former des superviseurs et des maîtres de stage. In : RAUCENT, B et al. **Accompagner des étudiants.** Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur, p. 443-470. Disponible em : <http://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants---page-443.htm>. Acesso em: 13 out 2014.

Annexes éventuelles