

eJRIEPS 28 janvier 2013

**Conceptions de formation dans des institutions portugaises de formation initiale
d'enseignants d'éducation physique:
des connaissances nécessaires aux conseils pédagogiques.**

Marta Costa*, Amandio Graça**, Alberto Albuquerque***

*Universidade Federal de Alagoas – Brasil

**Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – Portugal

***Instituto Superior da Maia – Portugal, Centro de Investigação em Desporto, Saude e Desenvolvimento Humano (CIDESD) - Portugal

Résumé

Cette étude vise à réaliser une synthèse des théories de la connaissance de base pour la formation des enseignants en éducation physique (EPS). Le matériel analysé est composé de programmes de stage (ST), des documents normatifs qui le régissent et de la pensée des superviseurs universitaires (SU). La nature de la recherche est descriptive et interprétative. Elle traite de l'analyse des convergences entre les programmes de ST pour la formation des enseignants et les politiques éducatives menées par les institutions face à l'organisation des connaissances pour la formation initiale des professeurs d'EPS. Le corpus est constitué de documents standards qui régissent l'organisation du ST dans les institutions de formation initiale des enseignants d'EPS, des programmes du ST de 6 établissements et de la pensée subjective de 12 SU liés à ces institutions. Les résultats soulignent que les propositions de réforme de la formation des enseignants, induites par le processus de Bologne, ont forcé les institutions à créer des cours de formation qui ont réorganisé la structure curriculaire des programmes à la lumière des exigences d'accréditation établies dans le cadre juridique spécifique.

Mots clés : programmes de formation, stage pédagogique, conseil pédagogique; conceptions de formation

1. Introduction et cadre théorique

La formation initiale des enseignants exige une formation qui s'étend en dehors des champs des savoirs curriculaires. Elle entraîne un processus de développement ancré dans des savoirs scientifiques et pédagogiques interconnectés et intégrés dans une

dynamique de construction et de reconstruction permanente qui conduit l'étudiant stagiaire (ES) à son propre épanouissement et à la construction de son identité. Il est évident que, dans le développement de la formation, l'acquisition de connaissances – scientifiques et pédagogiques - est un facteur important pour construire la professionnalité ; cependant, cette dernière demande en outre une formation de plus en plus qualifiée, qui dépasse l'acquisition de ces connaissances et qui prend aussi en considération le contexte des interactions sociales, des existences, de l'acquisition de nouvelles expériences, des apprentissages en tant qu'éléments fondamentaux pour la formation initiale d'enseignants (Marcelo, 1999; Marcelo, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2002; Tardif, 2002; Leite, 2005; Roldão, 2007; Roldão, 2009; Lüdke, 2009). Il est primordial que la formation initiale intègre la totalité des connaissances acquises, mais il est également nécessaire qu'elle soit ancrée dans un système qui favorise le contact avec les contextes réels de formation pour la pratique professionnelle. Comme le souligne Leite (2005, p. 374), « la compréhension de la formation [...] envisage les enseignants en tant que des agents actifs de leur propre développement et les contextes professionnels en tant que des espaces potentiellement formatifs, car ils peuvent devenir des espaces de requalification de la compétence professionnelle ».

Selon Marcelo (2009a), le parcours formatif de l'enseignant se caractérise par un processus continu de développement de la professionnalité qui allie la formation de base à l'exercice dans un contexte de pratique de l'enseignement. Par exemple, il peut combiner des situations d'acquisition de connaissances fondamentales avec la construction et la reconstruction quotidienne du savoir et de l'action professionnelle à l'intérieur même du contexte scolaire. De son côté, Tardif (2000), à propos des savoirs des enseignants, considère que le but d'une épistémologie de la pratique professionnelle est de chercher à comprendre l'essence de ces savoirs, de manière à les intégrer dans la pratique professionnelle et à saisir le rôle qu'ils jouent dans l'activité de l'enseignant. Dans son étude, il met en relief la question de l'épistémologie de la pratique professionnelle et affirme que celle-ci est pertinente dans le cadre du contexte doublement contraignant de la conjoncture de la formation d'enseignants. Pour lui, il y a un paradoxe qui met en question et la professionnalité de l'enseignement et le parcours même de la formation:

En fait, si l'on admet que le mouvement de professionnalisation est, pour la plupart, une tentative de rénovation des fondements épistémologiques du métier de l'enseignant, on doit alors examiner en rigueur la nature de ces fondements et en retirer des éléments qui nous permettent d'entamer un processus de réflexion et de critique à propos de nos

propres pratiques en tant que formateurs et en tant que chercheurs (...) (p. 10). Défendant une approche réflexive de la pratique, l'auteur affirme que celle-ci ne peut pas s'écarter de l'ensemble de la formation et, ainsi, il faut analyser la manière dont les pratiques réflexives sont suscitées et la manière dont elles se constituent significativement. À partir de ce constat, il attire l'attention sur le fait que les « cours de formation dans le domaine de l'université ne prennent pas en considération d'une manière adéquate la formation professionnelle parce qu'ils sont centrés sur le savoir académique, théorique, scientifique» (Duarte, 2003, p. 603). En revanche, Durand, Saury & Veyrunes (2005, p.37), analysant les difficultés liées à la confrontation des résultats obtenus dans les recherches sur l'éducation et la formation et les pratiques de la formation des enseignants, formulent l'hypothèse « selon laquelle ces difficultés se réfèrent à une opposition entre ce que nous appelons une 'épistémologie des savoirs' et une 'épistémologie de l'action', qui se manifestent dans la conception, l'organisation et la gestion» des Institutions de l'Enseignement Supérieur et surtout dans la planification des programmes de formation des enseignants. Pour ces auteurs, les débats sur cette question sont accrus du fait que les enseignants sont des professionnels dotés d'un haut niveau de connaissances. Cette question semble d'autant plus pertinente que les enseignants professionnalisés détiennent un haut niveau de connaissances – y compris académiques – et qu'ils sont, donc, familiarisés avec la recherche: «en attendant, les débats perdurent et peuvent être schématisés selon une opposition entre approche professionnelle et approche académique de la formation.» (ibidem, p. 39).

D'autres études (Young, 1990; Schön, 2000; Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Tardif, 2002; Zeichner, 1993) reconnaissent le rôle de l'enseignant comme constructeur réflexif. Ces auteurs mettent en relief l'activité de recherche chez ceux qui développent une activité comme enseignants. Ces apports défendent une pratique d'enseignement réflexive, fondée sur la recherche et qui, se caractérise à la base, parmi d'autres facteurs, par une indissociabilité entre la théorie et la pratique. Lüdke (1993) avait déjà discuté la possibilité de développer la recherche dans le contexte même de la pratique d'enseignement. Dans des études plus récentes, l'auteur, en reprenant des données de recherches antérieures, étudie la problématique de la formation des enseignants et le rôle de la recherche dans cette formation. Pour cela, elle prend comme point de départ l'observation critique de l'expérience de l'enseignant par rapport aux problèmes subis dans le contexte de la pratique de l'enseignement. Dans cette étude, qui a comme objet de recherche le stage supervisé, l'accent est mis sur le besoin de « rompre avec le modèle de formation ancré,

au départ, sur un fondement théorique rigide des contenus spécifiques de chaque domaine et des études pédagogiques visant à soutenir les étudiants dans leur future activité d'enseignants» (Lüdke, 2009, p. 103). Appuyés sur le concept de professionnel réflexif, les résultats de ces recherches sont consensuels en ce qui concerne le « besoin d'associer l'enseignement à la recherche dans les cours de formation d'enseignants, soit initiale, soit continue, conférant à l'enseignant le statut de chercheur relativement à sa pratique, dans un processus permanent de réflexion-action-réflexion» (ibidem).

Par conséquent, Roldão (2009), prenant comme objet d'analyse le champ de la recherche sur la formation d'enseignants au Portugal, compare une sélection d'états de l'art publiés entre 1990 et 2006¹ sur des approches thématiques telles que la formation initiale et continue, la supervision et l'identité, l'organisation de la pratique d'enseignement dans les écoles. Dans cette confrontation des résultats, l'auteur cherche à systématiser des axes de recherche sur la formation, ainsi que les concepts associés à la nature de la fonction et de la formation du savoir de celui qui est sujet de la formation. En particulier, l'étude met en relief le besoin de dépasser la dichotomie théorie-pratique dans les approches à thématique définissant le champ de la formation. Dans ce sens, l'étude prend en considération le fait que les diverses lignes d'analyse parcourent des points de vue théoriques qui mettent l'accent sur la discussion sur les trois axes de problématisation:

« La conciliation de l'avenir historique de l'institution d'enseignement et de l'affirmation sociale du groupe d'agents qui sont les protagonistes de l'activité éducative, [l'] éclaircissement du statut de l'enseignant – plus ou moins proche d'une professionnalisation complète ou d'une fonctionnalité technique – relativement aux logiques de formation et aux notions du savoir professionnel qui les soutiennent – quel est ou devra être le savoir d'un enseignant, prenant en considération la nature attribuée à la fonction qu'il exerce? Est-ce le savoir d'un praticien, d'un praticien réflexif ou d'un intellectuel théoricien de son action? et ils trouvent une réponse dans la recherche sur la formation d'enseignants et sur sa nature fonctionnelle, de contenu et contextuelle [et la] recherche d'une délimitation, à l'intérieur de la recherche éducative, d'un champ propre de la formation, qui est souvent flou dans le cadre d'une indéfinition permanente de frontières vis-à-vis des autres domaines du savoir éducationnel » (p.59-60).

¹ Les approches thématiques des états de l'art incluent : (1) la formation initiale d'enseignants (2003), (2) la formation continue d'enseignants (2004), en rapport avec la formation, la supervision et l'identité (2005), (3) l'organisation de la pratique d'enseignement dans les écoles (2006).

On comprend donc que la complexité de la réalité éducationnelle doit être valorisée et ne peut pas être traitée d'une façon simpliste et réductrice. L'auteur considère que les connaissances ne peuvent ni être réduites uniquement à la pratique de ceux qui la possèdent, ni non plus à une simple stratégie de pari dans un champ spécifique.

Dans la formation initiale d'enseignants – et dans le domaine du stage – on pense aussi d'une façon plus ouverte. Ces connaissances doivent être traitées et étudiées de manière à mettre en valeur une idée de formation qui engage les étudiants stagiaires dans la (re)construction de leurs savoirs et dans l'acquisition et le développement de compétences pédagogiques qui permettent d'acquérir de nouvelles perspectives et interventions dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce parcours de recherche, plusieurs études ont contribué à une définition du savoir comme point de départ pour l'enseignement dans la formation de l'enseignant (Shulman, 1986; Shulman, 1987; Shulman & Grossman, 1988; Grossman, 1990; Ponte, 1999), formation acquise par le biais de la recherche des processus d'interventions pédagogiques qui mettent en valeur dans la formation de l'enseignant le développement de compétences qui lui permettent de planifier l'enseignement et l'apprentissage et de réfléchir sur leurs nuances. Le changement de point de vue sur les fondements des connaissances sur la formation, concentrés au début sur la connaissance des contenus de l'enseignant (Shulman, 1986), a entraîné, dans le champ de la formation des enseignants, un effet positif sur la recherche sur la pédagogie qui, d'une certaine façon, met en relief l'importance d'une formation mettant en valeur soit le contenu, soit les aspects pédagogiques qui soutiennent l'enseignement.

Le tableau développé par Shulman (1986), pour concevoir les fondements des connaissances de la formation d'enseignants, a introduit le concept de connaissance du contenu pédagogique. Son essence se trouve dans une perspective de formation qui concilie les connaissances scientifiques et pédagogiques de manière à assurer une structure de connaissances qui garantit la meilleure préparation des futurs enseignants. Afin de réfléchir sur la structure de ces connaissances, Shulman (1986, 1987) propose sept catégories de la connaissance : la connaissance du contenu spécifique, la connaissance pédagogique générale, la connaissance des curricula, la connaissance pédagogique du contenu, la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques, la connaissance des contextes éducationnels, la connaissance des buts, des objectifs et des valeurs éducationnelles. Il explique aussi que le fondement des connaissances pour l'enseignement s'appuie sur une construction continue du savoir et fait référence à un

eJRIEPS 28 janvier 2013

répertoire de formation professionnelle formé par les catégories de connaissances s'appuyant sur la compréhension de l'enseignant de nouvelles formes d'apprentissage par les élèves. Sa réflexion, à propos de la formation, indique un modèle de formation avec un point de vue plus ouvert dans la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage (Shulman & Grossman, 1988). Dans leurs études, les auteurs cherchent à comprendre la manière dont les enseignants en formation ont acquis de nouvelles conceptions de leurs contenus et ont nommé les contenus acquis. En mettant en relief la réflexion sur l'utilisation des contenus pédagogiques (ce qu'ils appellent connaissance pédagogique du contenu) dans la pratique initiale de formation d'enseignants, ils ont affirmé que la base du savoir d'un enseignant s'appuie sur quatre structures fondamentales de la connaissance : (a) la connaissance du contenu spécifique ; (b) la connaissance pédagogique générale ; (c) la connaissance pédagogique du contenu ; et (d) la connaissance du contexte.

Pour Ponte (1999), les enseignants ne peuvent pas jouer leur rôle avec compétence et qualité sans une formation adaptée à l'enseignement des matières ou des savoirs qui sont à leur charge, sans un ensemble fondamental de connaissances et de capacités professionnelles orientées vers la pratique d'enseignement (p. 59). En même temps, l'auteur, en définissant la « connaissance professionnelle de l'enseignant » comme celle dont les fondements permettent une intervention effective dans la pratique d'enseignement, considère que celle-ci conduit, essentiellement, à une orientation vers l'action. Pour soutenir ses arguments, il présente un tableau de références qui spécifie la connaissance professionnelle de l'enseignant en quatre domaines: (1) *la connaissance des contenus de l'enseignement*, qui intègre les interactions internes et avec d'autres matières en fonction des formes de raisonnement, d'argumentation et de validation ; (2) *la connaissance des curricula*, c'est-à-dire, de leurs principes, buts et objectifs, dans une dynamique de conciliation des parties ; (3) *la connaissance de l'élève* (l'enseignant en formation), dans ses processus d'apprentissage, de ses intérêts, de ses besoins et de ses difficultés les plus fréquentes ; (4) *la connaissance du processus d'enseignement*, en ce qui concerne la préparation, la condition et l'évaluation de la pratique pédagogique de l'étudiant stagiaire.

En outre, Shulman (1987) s'intéresse à la manière dont les connaissances que l'enseignant possède sur le contenu et sur les approches méthodologiques sont développées sur un thème donné. Le modèle de Raisonnement Pédagogique proposé par l'auteur est soutenu par le développement de la pratique professionnelle face à un certain contenu, à la suite de l'interaction établie entre les différentes étapes et les diverses

connaissances et compétences. Ce modèle cherche à représenter la manière dont la connaissance de base est engendrée, la manière dont elle se développe et se constitue pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage pour qu'on puisse atteindre une nouvelle compréhension à partir d'un processus d'analyse de l'enseignement à la fois personnel et collectif. Bien que cette connaissance soit individuelle et propre à chaque enseignant, nous pensons que, à partir d'un modèle général, il est possible de développer une étude sur cette connaissance. Ainsi, il faut comprendre la manière dont elle est implémentée dans la pratique d'enseignement et la manière dont elle est employée dans la réalisation de ses fonctions.

Dans le domaine de la formation initiale et dans le champ de la pratique de la formation, le stage supervisé est un des maillons le plus faible dans ce processus. On y constate une concentration accrue des problématiques qui portent sur la dynamique de la connaissance par rapport au lien entre théorie et pratique. En supposant que les connaissances inhérentes à la profession d'enseignant présentent des caractéristiques temporelles, plurielles, personnelles et situationnelles, produit de l'interaction concrète établie entre l'enseignant et l'élève, ces connaissances devraient occuper une place centrale dans les *curricula* universitaires exigés pour la formation d'enseignants (Tardif, 2002): « *Bien au contraire, les connaissances professionnelles exigent toujours une dose d'improvisation et d'adaptation à des situations nouvelles et uniques qui exigent du professionnel une réflexion et une clairvoyance qui lui permettent non seulement de comprendre le problème, mais aussi d'organiser et de déterminer les objectifs à atteindre et les moyens qu'il faut utiliser* » (p. 07). Nous ne pouvons pas survaloriser uniquement les connaissances de la pratique professionnelle au détriment des connaissances théoriques /académiques /scientifiques. Leur négation conduirait à admettre le caractère superflu du savoir scientifique/ théorique/ académique dans le processus de formation initiale des enseignants ce qui éloignerait la formation d'une pédagogie centrée sur le savoir théorique. Dans le parcours de formation il y a une interaction permanente entre ces connaissances et une relation transversale entre l'Université et l'école. Nous assumons que toute formation doit doter l'enseignant d'un répertoire de connaissances auquel ce dernier, peut avoir recours, dans son action, pour interpréter sa propre pratique.

Schön (2000), caractérisant ce conflit entre le savoir pratique et le savoir théorique/ académique/scientifique, présente un système de distinction d'après lequel l'apprentissage dépend de ce qu'il nomme le « savoir-dans-l'action » et ce qu'il nomme la « réflexion-dans-l'action ». Pour lui, le premier est commun, spontané et, donc, tacite,

tandis que le deuxième, qui est une conséquence de situations imprévues produites dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage, requiert une fonction plus critique, plus réflexive, de manière à provoquer des questions sur les situations dues au « savoir-dans-l'action ». Ce conflit épistémologique part d'une critique préalablement formulée par Schön (1997), qui considère que les connaissances théoriques/ académiques/ scientifiques (ce qu'il nomme le savoir scolaire) sont transmises en tant que des faits et des théories globalement acceptées : « *le savoir scolaire est pris comme sûr, ce qui relève d'une foi profonde et presque mystique en des réponses exactes.* » (p. 81). Mais il considère aussi que ces connaissances sont transmises d'une manière catégorielle, c'est-à-dire que leur systématisation obéit à une structure logique de classification qui rassemble les concepts, soit d'après des contextes situationnels, soit d'après des catégories individuelles : « *la première forme de regroupement étudie ce que Schön appelle des 'représentations figuratives', tandis que la seconde forme de regroupement étudie les 'représentations formelles'* » (Duarte, 2003, p. 617).

Sans doute que, dans le champ de la formation professionnelle d'enseignants, le stage constitue un espace de partage qui concentre tout un environnement, politique et culturel, rendant possible l'intégration de la diversité des connaissances nécessaires dans la formation initiale d'enseignants. Il est vrai que le contact avec cet environnement assure à l'ES son développement individuel, soit au sein du groupe social de l'Université (formation professionnelle), soit au sein du groupe professionnel et situationnel de l'École (formation professionnelle). Pour défendre cette affirmation, nous considérons que, dans le contexte de la formation initiale d'enseignants, indépendamment de l'épistémologie adoptée dans la formation, cette dernière garantit toujours une mise en valeur dans tous les contextes où il faut adopter une dynamique du savoir. Il faut donc, non seulement discuter le modèle de stage, mais aussi son processus et ses pratiques dans la formation. Ce qui définit l'efficacité de l'enseignant ou l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage est le résultat de l'encadrement théorique et de la configuration personnelle attribuée au type d'enseignant qu'on désire former. L'environnement de l'enseignant en formation, dans ce sens, relance le problème de l'interaction théorie-pratique, la difficulté à intégrer la pratique de l'enseignement et la diversité des connaissances théoriques et pratiques. Comme dans d'autres contextes, au Portugal, les cours de formation d'enseignants s'accordent sur la définition générale proposée par Sá-Chaves (2007, p. 10) :

Centre de création, de transmission et de diffusion de culture, de science et de technologie, qui est caractérisé par les fonctions qui lui sont aujourd'hui reconnues dans le cadre de son rapport avec la société et dont on retient :

- (a) La formation humaine, culturelle, scientifique et technique de niveau supérieur ;
- (b) La réalisation de recherche fondamentale et appliquée et le développement de la recherche expérimentale ;
- (c) La promotion et la valorisation des résultats de la recherche scientifique et technologique, visant surtout le transfert de technologie ;
- (d) La préparation pour exercer des activités professionnelles hautement qualifiées ;
- (e) La prestation de services à la communauté, dans une perspective de valorisation réciproque (...);
- (f) L'échange culturelle, scientifique et technique avec des institutions homologues étrangères et
- (g) La contribution pour la coopération internationale et pour le rapprochement des peuples (...).

En ce qui concerne le stage professionnel dans les cours de formation d'enseignants, il se trouve sous la dépendance du modèle de formation proposé par l'Université et des actions développées dans le contexte de la pratique d'enseignement (stage). Le plus important concerne la qualité des objectifs que chaque Institution de formation propose et la «*qualité des processus (conceptuels, méthodologiques, opérationnels et relationnels) par le biais desquels leur accomplissement est (ou n'est pas) atteint, c'est-à-dire, la qualité des dynamiques qui caractérisent chaque institution comme un système complexe*» (ibidem, p.11).

Pour confronter cette conception avec les expériences concrètes de la pratique d'enseignement supervisé dans la formation d'enseignants nous noterons, tout d'abord, que la formation ne peut être envisagée exclusivement d'un point de vue technologique ; elle doit être également considérée comme base pour le développement d'autres compétences (culturelles, émotionnelles, théoriques et personnelles), liées au paradigme du métier d'enseignant, dans la recherche d'un équilibre conciliant les domaines personnel, professionnel et social dans le contexte de la professionnalité.

Ainsi, dans la tentative de rapprocher la discussion à l'objet de notre étude : *la dynamique de la connaissance dans la formation initiale de l'enseignant : le rapport Université-école en contexte de stage professionnel supervisé*, nous partons de l'hypothèse selon laquelle l'ES débute son activité avec des idées générales sur ce que sera son activité en tant

eJRIEPS 28 janvier 2013

qu'enseignant mais, cependant, qu'il arrive au stage avec sa propre représentation spécifique. Durant son parcours de formation, il vit des expériences le conduisant à conjuguer acquisition de connaissances théoriques et expérience pratique de ces connaissances acquises en formation initiale. Ce contexte, que Lüdke (2009) définit comme « circularité des connaissances » entre le domaine universitaire et celui de l'école, révèle que la problématique de la formation tourne autour de la relation entre les connaissances académiques et le monde de la pratique scolaire. Si, d'une part, il revient à l'Université la responsabilité du développement des cours de formation d'enseignants, surtout par la mise en place des connaissances nécessaires à l'accomplissement de leur mission, d'autre part, il revient à l'École d'assumer l'engagement de compléter cette formation de manière à préparer ces enseignants en formation aux contraintes de l'écologie sociale qui entoure l'environnement scolaire. Nous considérons que cet équilibre est étroitement lié aux aspects culturels et sociaux qui peuvent troubler la performance de l'ES en formation au regard de la diversité politique et sociale (de l'école, de la communauté et de la société) qui traverse la pratique dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. Nous pensons que, sans la compréhension de la mise en relation entre apprentissage, enseignement, contenu et contexte socioculturel, nos efforts pour le développement de la formation initiale pourront être affaiblis.

D'après Sá-Chaves (2007, p. 10), d'une manière générale, l'Université, en tant que « centre de création, de transmission et de diffusion de la culture, de la science et de la technologie », est caractérisée par des fonctions qui sont mises en relief en contexte. La première est son rôle décisif dans la promotion de la qualité des profils de formation des personnes et de ses conséquences dans l'amélioration croissante de la qualité de vie des communautés elles-mêmes. La deuxième est de produire et de diffuser par le biais de la recherche afin d'éclairer la compréhension et l'intelligibilité du monde dans le cadre d'un système complexe de changements de l'individu et du collectif, caractéristique des relations sociales et dépendant de la nature et de la qualité des actions, ce qui lui permet de réaliser sa double mission de formation des citoyens et de production de connaissances. Toutefois, l'essence de chacune de ces fonctions repose sur la définition exacte des objectifs proposés par chaque institution et sur la qualité du développement des processus conceptuels, méthodologiques, opérationnels ou relationnels dans le contexte de la formation et de la production de connaissances.

Il faut ajouter que, même si le savoir acquis à l'Université est assez significatif, celui-ci ne trouve pas de correspondance exacte avec l'action dans un contexte de stage

eJRIEPS 28 janvier 2013

professionnel supervisé. Cette conversion vers la pratique requiert une interaction complexe avec d'autres types de connaissances qui doivent être aussi étudiées pendant la formation d'enseignants pour l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycles) (arrêté 43/2007, du 22 février). Le choc de l'activité pratique et la constatation de l'impossibilité de mettre en place les théories acquises par l'ES entraînent une série d'actions réalisées en vue d'assurer à la fois le fonctionnement de la leçon et la perception de la nécessité d'effectuer soi-même plusieurs adaptations en tant qu'enseignant. En plus, le passage de l'ES de l'Université à l'École est marqué apparemment par des difficultés à concilier les perspectives et priorités du savoir, les orientations de l'activité pédagogique transmises par l'Université et celles qui sont véhiculées par les enseignants qui collaborent avec les Écoles. Souvent, le savoir transmis par l'Université est jugé, par les enseignants collaborateurs, comme inutile ou éloigné des besoins de la pratique. En revanche, pour l'étudiant stagiaire, les expériences en tant qu'élève sont source de connaissances sur le rôle de l'enseignant dans l'enseignement et l'apprentissage.

Dans ce processus, le rôle de la supervision, soit à l'université, soit à l'école, est important et nécessaire pour réduire les difficultés vécues par l'ES pendant sa pratique d'enseignement supervisé. La supervision peut contribuer au développement de compétences permettant d'affronter les situations d'enseignement et d'apprentissage, en identifiant les manques dans l'enseignement et leurs causes ainsi que les solutions de formation qui pourront soutenir une amélioration des compétences d'enseignement du stagiaire de manière à prévenir des échecs et abandons et de promouvoir le processus permettant d'enseigner à enseigner (Albuquerque, 2005).

D'après Schön (2000), les situations que l'enseignant en formation affronte à certains moments de la pratique sont uniques, incertaines et bouleversantes. Il faut, alors, que les Institutions d'Enseignement Supérieur assument la responsabilité de garantir aux enseignants en formation, à la suite des apprentissages systématisés et transmis, une structure conceptuelle solide et d'applicabilité pratique grâce à des supervisions et des orientations durant le stage, ce qui contribuera ainsi à l'amélioration de leurs formations.

C'est dans ce cadre que cette étude prétend être un effort de synthèse sur la dynamique des connaissances de base dans la formation initiale de l'enseignant d'éducation physique – et leur rapport avec la pratique d'enseignement – exigées par les programmes de stage pédagogique supervisé et par les idées intersubjectives des SU situés dans le contexte de stage dans les Institutions Portugaises de Formation Initiale d'Enseignants. La recherche vise l'analyse des convergences entre les programmes de stage supervisé et la perception

de la formation soutenue par les SU relativement à l'organisation du savoir dans la formation initiale de l'enseignant d'éducation physique. Le corpus est constitué de programmes de stage supervisé de cinq Institutions ; l'échantillon compte dix SU de stage liés à ces Institutions (dont deux de chaque Institution).

2. Méthodes

2.1. Caractéristiques de l'étude

La recherche relève d'une approche qualitative, elle a un caractère descriptif et compréhensif. En particulier, ce type de recherche, selon Guerra (2005), est fondé sur le rapport et la corrélation des données interpersonnelles dans la coparticipation des situations rapportés par les informateurs et analysées en fonction des interprétations qu'ils donnent à leurs intentions. Ces recherches visent à définir un aperçu du système de paradigmes qui soutiennent les pensées intersubjectives et réflexives des SU de stage sur les théories des connaissances de base pour la formation initiale de l'enseignant d'éducation physique exigées par les Programmes de stage pédagogique supervisé des Institutions Portugaises de formation initiale. Elles sont structurées en deux étapes complémentaires, en vue de : (1) étudier les contenus qui font partie des Programmes de stage et le type de connaissances qui sont nécessaires pour le développement de l'ES dans le processus de stage professionnel pédagogique ; (2) saisir les informations qui, à partir des données recueillies dans les entretiens avec les SU, portent sur la mise en pratique des connaissances proposées par les Programmes, en les analysant et les interprétant en discutant les nuances issues de l'expérience de terrain.

2. 2. Caractérisation de l'échantillon/ *Corpus* d'analyse

L'échantillon est constitué de deux types de sources. La première se fonde sur des documents qui caractérisent le cadre normatif qui oriente le processus de stage professionnel de cinq Institutions Portugaises de Formation Initiale d'Education Physique. La seconde correspond à dix SU de stage liés directement au contrôle et à l'accompagnement de l'ES en contexte de pratique d'enseignement supervisé. Ainsi, on privilégie des sources qui font référence à la dimension curriculaire et aux fondements scientifiques de la pratique de l'enseignement présents dans les documents produits par les Institutions de Formation pour régler et orienter le processus de la pratique professionnelle supervisée, de même que dans les discours des SU.

Pour ce qui est du *corpus* de cette étude, sa structure s'appuie sur les documents sur l'orientation conceptuelle suivants : le *Règlement de stage pédagogique* de la Faculté

d'Éducation Physique et de Sport de l'Université Lusophone d'Humanités et de Technologies/ ULHT (2008) ; le *Programme de l'unité d'enseignement – pratique d'enseignement supervisée* de l'Institut Supérieur de Maia / ISMAI (2008) ; le *Guide de stage pédagogique* de la Faculté de Motricité Humaine / Université Technique de Lisbonne FMH/ (2008) ; le *Document d'évaluation du stage pédagogique* de la Faculté de Sport de l'Université de Porto / FADE-UP (2008) ; le document *Uniformisation de critères pour le stage en éducation physique* du Département de Sport de l'Université de Trás-os-Montes et Alto Douro / UTAD (2007/2008).

La technique de recueil utilisée pour obtenir le témoignage des SU a été un entretien semi-directif, ce choix se justifie par le fait qu'il permet d'approfondir le thème et donne la possibilité à l'intervieweur d'explorer les motifs des réponses données par les interviewés. Dans notre recherche, nous avons utilisé un type d'entretien centré sur un problème, qui, selon Flick (2005), est défini par deux critères fondamentaux : la centralité du problème et la maîtrise du processus. Les informations recueillies, sous la forme de discours, ont été enregistrées et ont obéi à un guide d'entretien préalablement élaboré.

2. 3. Procédé de catégorisation et d'analyse des données

Nous avons procédé à une analyse de contenu telle que décrite par Bardin (1977). Les données recueillies dans les Programmes de stage et dans les entretiens ont fait l'objet d'une analyse inductive, selon les étapes suivantes : (a) lecture des documents et des transcriptions d'entretiens ; (b) repérage et identification des unités thématiques en rapport avec l'étude ; et (c) analyse à proprement parler. Suite à ce processus d'analyse, les catégories construites de manière inductive, soit dans l'analyse des Programmes, soit dans l'analyse des entretiens, ont été établies à partir des références indiquant le type de formulation et la base du savoir pour la formation initiale d'enseignants.

Les données ont été traitées à l'aide du programme d'analyse qualitative de données NVivo9 et les analyses ont obéi aux principes d'analyse de contenu qui privilégient les stratégies d'analyse thématique (Bardin, 1977).

3. Résultats et interprétation

Pour commencer la discussion autour des résultats de la recherche, nous essayons de nous rapprocher de la pensée critique autour de la réalité étudiée. Il s'agit de prendre une position interprétative et compréhensive fondée sur la reconstruction des rôles et des valeurs sociaux qui entourent le contexte. Selon Pacheco (2001), l'analyse de la réalité environnante s'appuie sur une attitude de pratique réflexive, dans le sens où elle joue un

eJRIEPS 28 janvier 2013

rôle fondamental dans la reconstruction de l'éducation. L'auteur considère qu'elle est «une science critique qui poursuit un intérêt éducatif de développement de l'autonomie rationnelle et des formes démocratiques de la vie sociale». (Pacheco, 2001: 51).

Les Programmes de stage orientent la façon dont les cours de formation d'enseignants définissent les fondements théoriques, techniques et pratiques de la formation. Leur contenu est marqué par les perspectives et les croyances qui découlent des principes sociaux disponibles (Apple, 2006). En même temps, leurs intentions s'appuient sur des savoirs ou des connaissances légitimés par leur fondement épistémologique qui, dans la pratique pédagogique, constitue sa nature sociale «en les comprenant comme constructions sociales produites par la réflexion, et, de cette façon, constitutives et constructrices de la rationalité pédagogique» (Therrien & Carvalho, 2009, p. 130).

Nous constatons que les propositions de stage définies par les Universités, aussi structurées soient-elles, ne sont qu'un instrument conçu pour rendre possible à l'enseignant en formation initiale son entrée dans un processus continu de socialisation capable de fournir des conditions de développement de sa professionnalisation. Le développement professionnel dans le parcours de la formation initiale d'enseignants exige donc de la part de l'ES une participation active à sa formation et qu'il s'assume comme sujet de sa propre formation. A partir du croisement des Programmes de stage et des discours intersubjectifs des SU de stage dans le traitement de l'organisation de la connaissance pour la formation initiale de l'enseignant d'éducation physique, nous cherchons à observer (1) la façon dont la connaissance pédagogique du contenu apparaît dans le contexte de stage et son rapport avec la façon de systématiser l'enseignement, (2) les variations du rapport Université-école dans la mobilisation de la connaissance de base pour l'enseignement. Nous voulons également interpréter le rapport des intervenants au dépassement de la dichotomie théorie-pratique dans les approches de la supervision dans la formation initiale d'enseignants.

Dans ce panorama, nous prenons comme catégories d'analyse des éléments qui traitent: (1) le genre de conception pour la formation; (2) le genre de connaissance produite par la pratique de l'enseignement supervisée; (3) les rapports mutuels établis entre la connaissance et les conceptions.

3. 1. De la conception à la formation

Dans les Programmes de Stage analysés, les propositions de systématisation de la connaissance acquise par l'ES pour l'action d'enseignant reposent, dans leur totalité, sur une vision constructiviste d'orientation conceptuelle. Selon Ponte (1992), les conceptions

peuvent servir de toile de fond à l'organisation des concepts et, donc, peuvent donner des contributions positives en des domaines spécifiques de la pratique de l'enseignement. Elles conditionnent les approches des tâches, car elles sont étroitement liées aux compréhensions et aux attitudes que chacun des acteurs a vis-à-vis de son rôle dans le domaine de la formation initiale d'enseignants et dans l'action pratique d'enseignement (stage professionnel supervisé).

Les formulations tournent principalement autour du dépassement d'un modèle de formation qui a prédominé pendant quelques décennies, dans les milieux scolaires, fondé sur un rigide fondement théorique et sur la rigueur technique des contenus d'enseignement. Pour l'essentiel, et sans déconsidérer l'observation de la performance dans les actions de pratique d'enseignement, les propositions de formation dans le cadre du stage considèrent comme importante l'action du sujet dans le processus d'apprentissage, d'enseignement, de recherche et de décisions en vue de la formulation de nouvelles propositions: *« D'un autre côté, l'apprentissage, dans une perspective constructiviste, peut être compris et comme une conséquence de l'enseignement, et comme un processus de construction individuelle et sociale, produit de l'interaction entre les idées de celui qui apprend et la réalité contextuelle du processus dans lequel cet apprentissage se réalise »* (ISMAI, 2008: 2).

Ainsi, quelques indicateurs, tels que réflexion, apprentissage significatif, observation, décision, collaboration, nouvelle compréhension, parmi d'autres, deviennent des références de base pour la conception de l'enseignement proposée à la fois par les Programmes et par les SU de Stage:

- *« L'étudiant-stagiaire qui se borne à **décrire** des événements diffère de celui qui a déjà acquis des **adresses analytiques** (il interprète), de celui qui, au-delà des adresses analytiques, a déjà acquis des **adresses évaluatives** (il émet des jugements). Dans le degré le plus élevé de performance arrive celui qui, au-delà des adresses précédentes, manifeste des **adresses stratégiques** (il est capable de proposer des alternatives pédagogiques, qui se réfléchissent dans la pratique, pour résoudre des problèmes) »* (FADEUP, 2008: 7).
- *« La réflexion est fondamentale pour la création de la connaissance stratégique construite et résultant d'un rapport théorie/pratique toujours présent »* (ibidem).
- *« L'enseignement, contrairement à d'autres activités, est une profession qui s'apprend depuis que l'on entre à l'école par l'observation du comportement des enseignants. Les enseignants, et par conséquent, les formateurs d'enseignants,*

sont tout au long de leur performance sous évaluation, par la confrontation de la pratique d'enseignant avec la pratique expérimentée » (ISMAI, 2008: 03).

- *« Ainsi, les activités de stage doivent être soutenues par une attitude de réflexion critique basée, d'un côté, sur les besoins, les conditionnements et les changements dans l'organisation scolaire et, d'un autre côté, sur les options, les pratiques et les capacités. On doit valoriser, en particulier, le potentiel d'innovation inhérent à la collaboration entre les enseignants, dans le cadre de l'organisation scolaire » (ULHT, 2008, p. 03).*

Ce que l'on comprend est que, dans leurs formulations, les Programmes de stage mettent en évidence que le stage professionnel doit inclure des pratiques d'enseignement réflexives. Dans ce cadre, le SU de stage apparaît dans la littérature spécialisée comme un des principaux intervenants dans le processus formatif. Si, d'un côté, les documents qui régissent et orientent le stage professionnel répondent aux présupposés conceptuels définis et cadrés par les Universités, de l'autre, le SU est une pièce clé dans la communication entre cet outil de régulation et d'orientation, l'ES et le contexte social dans lequel la pratique d'enseignement prend place: *« Il assume, ou il doit assumer, l'accompagnement de la pratique pédagogique, en l'orientant et en la réfléchissant, dans le but de procurer au futur enseignant une pratique d'enseignement globale dans le contexte réel qui permet de développer les compétences et les attitudes nécessaires à une performance consciente, responsable, efficace et compétente » (ISMAI, 2008: 04).*

De la même manière, le discours des SU tourne autour d'une formation réflexive, chercheuse et autonome du point de vue de la préparation de l'ES à l'exercice efficace de la profession:

« Au niveau de l'enseignement-apprentissage, l'expérience que j'ai eue est, donc, valorisée, je valorise énormément les déplacements à l'école de façon à assister aux cours du stagiaire et, ensuite, à avoir une réflexion critique sur ces mêmes cours et sur tout le processus qui enveloppe ces cours au niveau de la planification, donc, l'orientation de l'enseignement que nous venons d'observer, et de l'évaluation de ce même enseignement, au niveau formatif ou, en fin de période, au niveau sommatif » (Réf. 03, Sup. 02, UTL/FMH).

« Un bon professionnel, pour moi, il n'est pas bon à un seul moment, il parvient à se conformer et à adapter ses stratégies, ses objectifs en fonction de ses élèves ou de ses clients, des contextes où il s'insère, des objectifs des élèves, des objectifs de l'école et de l'éducation qui en ce moment est plus exigeante et donc je dirais qu'un bon professionnel

eJRIEPS 28 janvier 2013

est celui qui réussit toujours à s'adapter en fonction de ce que l'on lui demande et de l'environnement d'enseignement et, donc, il n'est pas fermé » (Réf. 03, Sup. 01, UTAD).

« Le stagiaire doit devenir un professionnel qui coopère, un professionnel qui travaille avec des projets, donc, qui fait (...), c'est un professionnel qui fonde ses opinions sur la matière scientifique publiée ou qui étudie les conditions, scientifiquement, les conditions dans lesquelles il travaille, dans une pédagogie basée sur l'évidence, dans une étude des évidences propres qui arrivent, n'est-ce pas? C'est un professionnel qui fait une évaluation formative, qui analyse, accompagne et corrige tout ce qu'il est en train de faire pour aider, et c'est un professionnel avec une performance et une attitude personnelle que l'on peut considérer comme exemplaires » (Réf. 05, Sup. 01, ULHT).

Comme on peut le constater, la réflexion sur la formation et sur l'enseignement se centre sur tout ce qui est en rapport avec l'action de l'enseignant pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage (Alarcão, 2003). Dans ce sens, le niveau de réflexion doit embrasser une réflexivité continue appuyée sur une représentation consciente des croyances que l'enseignant possède et ce, dans une attitude de recherche sur et dans l'action (Schön, 2000): *« Dans la perspective de son développement, la construction de la compétence professionnelle doit avancer vers le renforcement de la compétence professionnelle entendue dans le sens de l'appartenance et l'identité professionnelles, de la collaboration et de l'ouverture à l'innovation. Dans l'analyse des comportements sociaux démontrés par l'étudiant-stagiaire, on doit considérer la capacité de **collaboration** (attitude adoptée dans le travail en groupe – savoir négocier, être disponible, être empathique), la capacité de **communication** (façon de structurer et de gérer les interactions – **quoi dire, quand dire et comment dire**), l'**engagement** (le stagiaire engagé est celui qui veut résoudre ses problèmes). L'étudiant-stagiaire qui se borne à **accomplir** les tâches diffère de celui qui **veut résoudre** ses problèmes (des élèves, du centre de stage, de l'école, ...) **en les identifiant, en les modifiant et en les améliorant** » (FADE-UP, 2008, p. 08).*

Comme le souligne Leite (2005), cette conception de la formation implique les enseignants dans la (re)construction de leurs savoirs et dans le développement de compétences qui permettent de nouvelles formes d'encadrements des situations de pratique d'enseignement. On soutient ici un type de formation orienté vers l'engendrement de procédés positifs de changement. Dans ce contexte, il est indéniable que le courant qui s'intéresse à la formation des enseignants, en situation initiale de formation comme en situation de stage, est ancré sur une conception critique et réflexive de la formation, où

eJRIEPS 28 janvier 2013

l'on assume que, la construction et la dynamisation des savoirs, passe par leur déconstruction en vue de leur recombinaison pour une action pédagogique consciente, contextualisée et fondée. En somme, nous acceptons le principe selon lequel les enseignants ne changent leurs pratiques que lorsqu'ils sont capables de réfléchir sur eux-mêmes et sur leur formation (Zeichner, 1993). Cependant, il est important de souligner que chaque Programme de stage dépend de ses spécificités et de sa réalité environnante. À cette remarque nous devons ajouter que les Programmes, peuvent se rapprocher de telle ou telle conception de la formation et/ou mélanger différentes caractéristiques de ces conceptions.

3. 2. De la mobilisation de la connaissance à la pratique de l'enseignement supervisée

L'axe d'interprétation sur cette question se fonde sur la compréhension de la connaissance pratique des enseignants en formation. Elle se réfère à la connaissance que ces derniers possèdent sur les situations d'enseignement et d'apprentissage en contexte de cours (connaissance pratique). Elle prend aussi en considération les dilemmes qui découlent de leur action en pratique d'enseignement pour mener à bien leurs intentions pédagogiques.

Il est notoire dans les orientations des Programmes et dans les discours des SU de stage que l'enseignant est capable de transformer, comprendre et définir des habilités pour travailler selon les attitudes et les valeurs souhaitées, les représentations et les actions pédagogiques (Shulman, 2005). Cette façon d'agir est valorisée tant dans les propositions des Programmes que dans la pensée des SU en contexte d'orientation supervisée: « *le processus d'enseignement commence nécessairement par une situation dans laquelle l'enseignant comprend ce qu'il faut apprendre et comment il faut l'enseigner. Ensuite, il poursuit à travers une série d'activités pendant lesquelles les élèves apprennent des compétences spécifiques et qui offre des opportunités pour apprendre* » (p. 09).

« *Dans ces débats après les cours, la possibilité est donnée à l'enseignant stagiaire qui a enseigné de faire, donc, une analyse critique relativement aux cours en prenant en compte les objectifs proposés aux élèves ; et parfois ceci doit être un peu forcé, car il est beaucoup plus facile, je crois, pour nous tous qui sommes en stage, de parler des autres que de nous-mêmes, et donc il y a là un processus où on les force à parler d'eux-mêmes, c'est-à-dire, à réfléchir sur le niveau d'opérationnalisation, et non seulement du constat mais aussi de la raison, et d'expliquer si les objectifs vis-à-vis des élèves ont ou n'ont pas été atteints, ce que j'avais planifié pour les élèves et ce qu'il avait planifié pour lui-même,*

eJRIEPS 28 janvier 2013

notamment au niveau de la planification, ils planifient pour eux-mêmes, et voilà le projet individuel de formation (...) (Réf. 02, Sup. 02, UTL/FMH).

On voit également dans les discours des SU de stage les définitions conceptuelles réclamées par les Programmes et est mis en évidence l'opposition entre *la réflexion critique en contexte de pratique* d'enseignement et l'institutionnalisation et l'hégémonie de la connaissance théorique/ académique/ scientifique au cours de la formation initiale d'enseignants. Cependant, le refus de ce répertoire de connaissances se situe uniquement dans les approches qui réfèrent la mobilisation en vue de la connaissance acquise dans le processus de formation et de son utilisation efficace dans des situations de pratique d'enseignement, tellement nécessaire pour l'action effective d'enseignement. De toute façon, pour l'accomplissement pratique de l'enseignement, la diversité de connaissances souhaitées par les cours de formation d'enseignants suggère le fondement pour l'accomplissement pratique de l'enseignement. En effet, les caractéristiques techniques et scientifiques sous-jacentes à la formation et au travail de l'enseignant définissent le genre de connaissances et de compétences que l'ES doit développer et mobiliser au cours de sa pratique pédagogique, afin de dépasser des difficultés résultantes des fragilités théoriques-scientifiques, de même que des résistances professionnelles. Cette liaison est mise en évidence dans le rapport théorie-pratique et Université-école: « *Dans cette conjugaison, il est important de trouver les compromis qui peuvent satisfaire les critères propres de chacune de ces exigences de la formation – de coopération entre enseignants et des organes et des postes de gestion; et de scientificité dans les choix et pratiques des stagiaires – car ce sont eux qui permettent de jalonner la profession d'enseignement* » (ULHT, 2008, p. 04).

« *Au-delà de la quantité de connaissances, ce qui est important est leur qualité, notamment celle déterminée par la compréhension critique d'un rapport adéquat entre la théorie et la pratique. Ce n'est que sous cette perspective que la connaissance se présente en tant qu'une **construction personnelle** (valorisation de l'expérience de l'étudiant dans le sens de la transformer) basée sur la connexion entre la connaissance pédagogique et les compréhensions et expériences de l'étudiant-stagiaire* » (FADE-UP, 2008, p. 03).

Le Stage Pédagogique en Licence d'Éducation Physique et Sport de l'ULHT s'inspire d'une orientation de Projet, en accord, d'un côté, avec les politiques et normes d'organisation du Système Éducatif (Curriculum et Gestion Scolaire) et, de l'autre, en

eJRIEPS 28 janvier 2013

conformité avec les principes de formation et les finalités de notre Cours » (ULHT, 2008, p. 03).

« Les connaissances propres de la profession d'enseignant se situent à l'articulation de la théorie et de la pratique, de la technique et de l'art. Il s'agit d'une connaissance complexe et pratique, d'un « savoir » et d'un « savoir faire ». Si nous voulons un enseignement de qualité, qui ne dépend pas du dévouement individuel de personnes exceptionnelles, nous avons besoin de transformer la culture professionnelle des enseignants en une nouvelle culture qui permette la réflexion et la discussion des principes qui orientent l'action » (ISMAI, 2008, p. 03).

On trouve dans les discours des SU une préoccupation majeure sur le rapport entre ce que l'ES apprend à l'Université et ce qui est mis en pratique dans l'École quant à la gestion de la connaissance elle-même:

« Je le dis par rapport aux spécificités de chacune des personnes engagées dans ces domaines, soit l'orienteur, soit le SU, soit le stagiaire lui-même, doit connaître ces grands domaines et en fonction de ... et il doit savoir adapter ces connaissances de ces grands domaines à la spécificité de son terrain, car... mais chacun d'entre eux, j'en suis conscient, acquérant les capacités d'adapter ces connaissances à cette... à la réalité qu'en ce moment il est en train de vivre, qu'il apprenne à adapter ses connaissances aux diverses réalités qui lui arriveront durant le reste de sa vie (...) » (Réf. 06, Sup. 01, ISMAI).

« Et quand cet apprentissage est le plus précoce possible, c'est-à-dire, depuis la première année de faculté... s'il y a un rapprochement de la réalité, évidemment progressif et bien étudié, pour qu'il n'arrive pas de problèmes, de mauvaises expériences qui mènent à une réduction irréversible du sentiment d'auto-efficacité du stagiaire... le stagiaire lui-même, pendant tout le processus de formation, depuis la première année jusqu'au bout de sa formation, doit passer par des expériences diverses pour avoir la capacité d'affronter des situations de succès et des situations d'échec, et avoir la capacité de réagir positivement devant des situations d'échec, c'est-à-dire, ne pas renoncer mais comprendre que cet échec diagnostiqué par lui-même fait partie d'un processus de croissance, n'est-ce pas? » (Réf. 02, Sup. 02, UTL/FMH).

« Nous ne naissons pas « formé » et l'erreur est un procédé fondamental pour l'apprentissage et, dans ce sens, toutes les questions, toutes les expériences de pratique dûment supervisées qui peuvent arriver depuis le début de la formation contribuent effectivement à cela, à ce que le stagiaire se confronte à des situations pratiques simplifiées, dans le sens de commencer à travailler avec des variables progressivement

eJRIEPS 28 janvier 2013

plus complexes qui l'aident, donc, et ceci sous forme d'entonnoir, partant d'expériences plus simplifiées, à l'Université, complexifier l'expérience jusqu'à ce que l'on arrive à l'expérience, ce que l'on appelle le stage final, le plus proche possible de la réalité pour qu'effectivement ce choc de réalité n'arrive pas. Parce que, ce que l'on vérifie lorsqu'il n'y a pas d'approche de la pratique c'est que le degré de signification que les étudiants accordent à une certaine unité d'enseignement qui n'est pas liée à la pratique, c'est une signification très réduite » (Réf. 04, Sup. 02, UTAD).

« Nous, en tant que coordonateurs de l'Université, nous avons plus qu'une école, mais nous cherchons à faire cette liaison entre l'Université et l'école. Entre la coordination du stage et le stage lui-même. Et de tout ce que je connais et du... de l'expérience que j'ai, en fait ces équipes-là fonctionnent, fonctionnent bien. Elles fonctionnent, généralement, bien. Parce que nous, aussi, c'est... au contraire de ce qui arrive dans les stages, nous allons souvent à l'école » (Réf. 05, Sup. 02, ULHT).

Ce que l'on peut affirmer c'est que les savoirs liés au travail d'enseignement sont temporels, dans la mesure où l'on considère que ces savoirs sont construits et assimilés progressivement pendant une période d'apprentissage variable, en accord avec chaque contexte. Selon Tardif & Raymond (2000), la dimension temporelle est la conséquence des exigences que les situations de travail imposent aux travailleurs. Ces exigences sont traduites en compétences, attitudes et aptitudes spécifiques, selon lesquelles elles suggèrent à la pratique d'enseignement des caractéristiques d'irréductibilité du point de vue de la rationalité technique du savoir (Schön, 1983).

3. 3. Des rapports mutuels établis entre la connaissance et les conceptions

Les Programmes de formation constitués et adoptés en formation d'enseignants ont tendance à assumer ce à quoi les Institutions d'enseignement (à travers leurs plans d'études) croient, en termes de formation et de recherche, et cherchent à fonder, en conséquence, une pratique pédagogique concrète. Pour cela, il faut penser à la chronologie et à l'organisation des connaissances qui caractérisent ce genre de formation, sachant que la formation d'enseignants doit embrasser tout le parcours de formation initiale. Nous n'ignorons pas que l'idée de formation établie par les Programmes de stage repose sur une conception écologique et critique du curriculum. Nous n'ignorons pas non plus que ce paradigme de formation est associé à l'idée de projet, prenant en compte les éléments contextuels où il se construit et se développe, et, surtout, qu'il reconnaît le rôle des acteurs engagés dans les processus de dynamique sociale (Leite, 2002). Admettre cette prémisse revient donc à reconnaître que les étudiants stagiaires, depuis

l'apprentissage à l'enseignement, passent par différentes étapes qui correspondent à différentes phases de formation et lieux de formation. Nous cherchons à trouver des convergences entre la conception de la formation d'enseignants, qui est implicite dans ses formulations d'ordre didactique, et les connaissances correspondantes lorsqu'elles sont mobilisées dans l'action pédagogique de l'ES. Nous tentons d'établir un rapprochement entre les deux lieux principaux de formation pratique des futurs enseignants (Université et École).

Dans les Programmes tout comme dans le discours des SU de stage sont mises en évidence quelques-unes des composantes de la conception et du développement curriculaire qui les caractérisent en tant que projet interactif et dynamique (Pacheco, 1996; Leite, 2002; Apple, 2006). On observe que:

1. Leurs intentions sont flexibles, de même que les critères prévus pour leur mise en œuvre, les propositions évoluant au cours de leur application;
2. Ils considèrent les «lieux de formation pratique» comme des espaces sociaux de rapports et de stratégies pluriels;
3. Ils demandent aux acteurs concernés une attitude théorique, critique et chercheuse, répondant à un besoin de positionnements eux-mêmes critiques en fonction de la recherche continue d'actions plus efficaces ;
4. Leurs formulations d'ordre propositionnel s'approchent de la réalité concrète dans laquelle la formation se déroule;
5. Ils suggèrent un travail conjoint et en même temps individualisé, dans la mesure où ils considèrent les acteurs comme des sujets pluriels et, donc, imprégnés de valeurs, de propos et de représentations sociales et culturelles.

Dans cette optique, la dynamisation des actions liées à un ensemble de propositions didactiques s'étend à des aspects de développement personnel et social « *qui parlent non seulement sur le 'savoir' et sur le 'savoir faire', mais aussi (et principalement) sur le 'savoir être' pour 'savoir devenir', qui lui permettent d'intervenir* » (Leite, 2002, p. 89):

[A l'ES reviennent les tâches et les compétences de]: « *participer à la **VIE DE L'ÉCOLE**, en s'intégrant et en collaborant activement dans les projets et activités que le groupe d'Éducation Physique de l'École où il enseigne ou l'Orienteur de l'École considèrent adéquates; Concrétiser l'**ETUDE DE LA CLASSE** dans une des classes de l'Orienteur de l'École où il fera la pratique pédagogique supervisée; Développer (sic) des activités qui rendent possible la connaissance des élèves, leur origine et biographie scolaire, à travers des enquêtes et d'autres moyens, de façon à pouvoir améliorer son intervention*

eJRIEPS 28 janvier 2013

pédagogique en la dirigeant plus spécifiquement vers sa population cible, (...) » (UTAD, 2008, p. 04).

« L'étudiant-stagiaire démontre de l'assurance dans les paramètres qui jalonnent la profession d'enseignant: il systématise les besoins de la formation d'un enseignant, notamment dans les aspects institutionnels (école), dans les aspects théoriques (fondement de toute son intervention) et aussi dans les aspects personnels (limitations et potentiels) qui trouvent leur expression dans le Projet de Formation Individuelle (...). Il systématise la (sic) réflexion en organisant de manière critique l'activité développée au long du stage pédagogique qui trouve son expression dans le rapport critique » (FADE-UP, 2008, p. 04).

« L'orienteur de stage apparaît ici, de même que dans la littérature spécialisée, comme un des principaux intervenants dans le processus formatif, il assume, ou il doit assumer, l'accompagnement de la pratique pédagogique, en l'orientant et en la réfléchissant, dans le but de procurer au futur enseignant une pratique d'enseignement globale dans le contexte réel qui lui permette de développer les compétences et attitudes nécessaires à une performance consciente, responsable, efficace et compétente » (ISMAI, 2008, p. 04).

« Quant à son orientation et organisation le Stage se développe en accord avec les principes suivants: (...) Il favorise le développement de la capacité applicative et réflexive sur la connaissance du stagiaire; (...) Il est conçu sur la base d'une évaluation formative, considérant le contexte et la dynamique de l'évolution du stagiaire dans le domaine des compétences spécifiques établies dans son Plan Individuel de Formation (...) » (ULT/FMH, 2008, p. 03).

« Notre action de formation, ou nos actions de formation, cherchent aussi à créer une activité dans l'école qui ne correspond pas seulement aux activités d'enseignement-apprentissage. Eux, au fond, ils sont des enseignants de l'école, ils sont dans une communauté scolaire, et la communauté scolaire n'existe pas qu'en fonction d'eux et des élèves... eux et leurs collègues, eux et la structure elle-même, les enseignants et la communauté extérieure et les fonctionnaires » (Réf. 09, Sup. 02, UTAD).

« Les séminaires ont tous lieu à l'école et normalement ce sont deux séminaires d'éducation physique et un d'école. Les deux séminaires d'éducation physique se justifient ainsi: notre philosophie de la formation et notre conception de ce que doit être le professionnel d'éducation physique est une idée de travail collaboratif et de responsabilité partagée. Cela implique que tous les enseignants doivent participer à une équipe pédagogique qui est l'équipe des enseignants d'éducation physique qui ont des

eJRIEPS 28 janvier 2013

responsabilités définies jusque dans la loi, au niveau des Programmes d'éducation physique » (Réf. 03, Sup. 01, ULHT).

« Donc, en résumé, une formation où il y a une association entre la théorie et la pratique tout au long de la période formative et où elle est toujours accompagnée, cette pratique tout au long de la période formative, par quelqu'un de l'université qui règle et qui oriente l'enseignant stagiaire, l'enseignant stagiaire ou le groupe d'enseignants stagiaires, vers une réflexion critique relativement à sa pratique, toujours sous une perspective clinique de résolution de problèmes, et que cette pratique-là se complexifie, c'est-à-dire, qu'elle s'approche de la réalité au fur et à mesure que les élèves évoluent dans le cours » (Réf. 04, Sup. 02, FMH).

En effet, la façon dont les Programmes s'organisent et se développent n'est pas une question neutre ; leur rapport au milieu environnant où ils ont leur origine n'est pas neutre ; leur liaison aux propositions curriculaires des cours de formation d'enseignants proposés par les Institutions d'enseignement n'est pas neutre ; leur liaison aux propositions curriculaires des cours supérieurs (Universités) n'est pas neutre ; la façon dont la connaissance est conçue et orientée (par les SU de stage) pour la formation et son utilisation dans le domaine de l'enseignement (Écoles) n'est pas neutre. Sans aucun doute, on pense à une formation de perspective vaste et résultant d'interactions sociales et culturelles (Université-école) permettant de considérer l'éducation comme un tout.

On peut retenir que, sur le plan de la structuration des propositions de formation d'enseignants, la nécessité de rendre l'enseignement supérieur plus proche des exigences actuelles conduit les Institutions formatrices à envisager un modèle de curriculum et de Programmes de formation pédagogique qui valorise une qualification pédagogique rendant compatible l'intégration de connaissances académiques fondées sur les recherches sur les pratiques d'enseignement avec l'initiation à la pratique professionnelle. Ce modèle doit répondre, convenablement, aux aspirations sociales les plus diversifiées (Pacheco, 2007), étant donné que la proposition de réforme de l'éducation émergente prévoit de prendre en considération non seulement des profils de performance d'enseignement et des plans curriculaires de l'éducation mais aussi, une diversité d'acteurs sociaux qui mettent en pratique les défis posés par l'éducation scolaire .

La compréhension du parcours de formation nous conduit à mettre l'accent sur l'importance des Programmes de stage (et de leur développement) qui doivent guider les propos éducationnels et les représentations sociales et culturelles en lien avec les spécificités et les besoins exprimés :

eJRIEPS 28 janvier 2013

- sur le plan individuel, par l'étudiant stagiaire,
- sur le plan collectif, par leurs SU de l'enseignement supérieur et par les Enseignants coopérants de l'école, dans une dimension collective,
- et encore, sur le plan institutionnel, par les instances propres à la formation d'enseignants.

Puisque la formation d'enseignants est une question majeure dans les projets d'enseignement des Universités qui proposent des diplômes de formation d'enseignants, nous pouvons considérer cette étude comme initiale et, donc, inachevée, compte tenu de la diversité des savoirs soit théoriques, soit culturels, soit sociaux, qui structurent le déroulement de la formation. Ainsi, il devient urgent de développer de nouvelles réflexions et idées autour de la diversité des formes selon lesquelles s'organise, se structure et se mobilise la connaissance pour la formation d'enseignants et la façon dont cette connaissance coexiste dans le processus de construction de nouveaux savoirs pour une pratique d'enseignement efficace.

Bibliographie

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Document d'un groupe de travail du CRUP, accédé en novembre 2011 sur <http://correio.cc.fc.ul.pt/jponte>).
- Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. (2ème éd.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência*. *sísifo / revista de ciências da educação* · n.º 8 · jan/abr 09. Pp. 119-128.
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. (2010). *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo*. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3). Consulté en février 2012 sur <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofesores/article/view/109/157>
- Albuquerque, A.; Graça, A.; Januario, C. (2005). *A Supervisão pedagógica em educação física – a perspectiva do orientador de estagio*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa – Portugal: Edições 70.

- Blanco Fernandez, E. & Pacheco, J. A. (1990). *A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores*. In Revista Portuguesa de Educação 3 (1). Braga: Instituto de Educação – UM. pp. 63-71.
- Calderhead, J., (1991). *The nature and growth of knowledge in student teaching*. Teaching and Teacher Education, v. 7, nº 5/6, p. 531-536.
- Duarte, N. (2003). *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)*. Educ. Soc., 24, (83), pp. 601-623. Consulté en janvier 2012 sur <http://www.cedes.unicamp.br>
- Durand, M.; Saury, J. & Veyrunes, P. (2005). *Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um Programa*. Rezende, N. L. (trad.). Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 37-62, mai/août. 2005
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor. Instituto Superior da Maia (ISMAI). (2008). *Programa da unidade curricular – prática do ensino supervisionada*. Maia, Portugal.
- Leite, C. (2005). *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*. Educ. sep-déc. año/vol. XXVIII, n. 057, Pontificia Universidade Católica do RS, p. 371-389. Porto Alegre, Brasil.
- Lüdke, M. (1993). *Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores*. Revista da ANDES, ano 12, n. 19, 1993. p. 31-37.
- Lüdke, M. (2009). *Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores - Form. Doc. 01 (01)*, pp. 95-108. Consulté en décembre 2011 sur <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999 (édition originale: *Formación del Profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, Espanha: EUB, S. L.
- Marcelo, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Educational Policy Analysis Archives, 10 (35).
- Marcelo, C. (2009a). *A identidade do docente: constantes desafios*. Form. Doc. 01 (01), pp.109-131. Consulté en décembre 2011 sur <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Marcelo, C. (2009b). *Desenvolvimento profissional docente: passado et futuro*. Sísifo- revista de ciências da educação, n. 8, 2009, p. 7-21.

- Mizukami, M. da G. N. (2004). *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*. In.: Ver. Educ., 29, (2), s.n.p. Consulté en juillet 2011 sur <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação. n° 12, Anped, set-dez. 1999, p. 5-21.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. d. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1).
- Ponte, J. P. (1992). *Concepções dos professores de matemática e processos de formação* In.: Da Ponte, J. P. (Ed.). *Éducation Matemática: Temas de investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp. 185-239.
- Ponte, J. P. (1999). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional*. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.), *Investigar et formar em éducation: Actas do IV Congresso da SPCE*. Porto: SPCE. p. 59-72.
- Roldão, M.C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, jan-abr., n. 34, 2007a, p. 94-103.
- Roldão, M. do C. (2009). *Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional* - Form. Doc., 01 (1) pp. 57-70. Consulté en décembre 2012 sur <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Roldão, M. do C.; Figueiredo, M.; Campos, J.; Luís, H. (2009). *O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social*. Rev. Bras. de Form. de Prof. – RBFP, 1 (2), pp. 138-177.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Cultura, conhecimento e identidade: Universidade e contemporaneidade*. Saber(e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. (12) pp. 09-28.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, (2). Consulté en janvier 2012 sur <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>.

- Tardif, M.; Lessard, C; Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação, (4), Porto Alegre: Panôramica. 1991.
- Tardif, M. (2000). *Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. In.: Revista Brasileira de Educação. ANPED, (13), pp. 05-23.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). *Saberes, tempo de aprendizagem do trabalho magistério*. Educ. Soc. 21 (73). pp. 209-244.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Therrien, J. & Carvalho, A. D. F. (2009). *O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica*. Rev. Bras. de Form. de Prof. – RBFP, 1, (1), pp. 129-147.
- Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana (UTL/FMH). (2008). *Guia de Estágio Pedagógico*. Lisboa, Portugal.
- Universidade do Porto. Faculdade do Desporto (FADE/UP). (2008). *Documento de avaliação do estágio pedagógico*. Porto, Portugal.
- Universidade de Trás-os-Montes et Alto Douro - Departamento de Desporto (UTAD). (2007/08). *Uniformização de critérios para estágio em educação física*. Vila Real, Portugal.
- Universidade Lusófona de Humanidades et Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto (ULHT). (2008). *Regulamento de estágio pedagógico de educação física*. Lisboa, Portugal.
- Young, M.F.D. (1990). *Bridging the theory practice divide: an old problem in a new context*. Educational and child Psychology, 3, (7).
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho & Maria Nóvoa (Trads.). Lisboa: Educa.