

# Aperçus de la formation pratique des enseignants au Brésil

Denise Gisele **De Britto Damasco**  
Secrétariat d'État d'Éducation du district fédéral

## hronique internationale

### Résumé

Le présent article vise à réfléchir sur la pratique enseignante au Brésil à partir de deux modèles d'organisation curriculaire présents dans les universités brésiliennes. Nous l'avons organisé en trois parties : a) d'abord, nous introduisons la problématique liée à la pratique enseignante au Brésil; b) ensuite, nous présenterons deux modèles de curricula universitaires qui entraînent deux organisations différentes de pratique enseignante; c) enfin, nous apporterons le regard de l'auteure, en tant qu'enseignante du système éducatif et formatrice sur le terrain, qui reçoit des stagiaires depuis longtemps dans ses classes de français langue étrangère (FLE) dans le réseau public d'enseignement du district fédéral (DF) au Brésil.

### Abstract

This article aims to reflect on Brazilian teaching practice based on two models of curriculum organization used in Brazilian universities. The article was organized into three parts: a) first, issues related to teaching practice in Brazil are introduced; b) second, two models of university curricula resulting in two different organizational structures of teaching practice are presented; c) finally, the vision of the author, a teacher in the educational system and a front-line educator who receives trainees in French as a foreign language (FLE) classes in the public school system of the Federal District (DF) in Brazil, is presented.

## Introduction

La réflexion sur la pratique enseignante est toujours actuelle dans la mesure où les cursus de formation initiale peuvent ne pas tenir compte du travail réel des enseignants dans leur pratique professionnelle. Almeida et Pimenta (2014) attirent l'attention sur le fait que le futur enseignant doit faire une lecture du monde, le comprendre et comprendre sa place dans ce monde pour pouvoir y intervenir de façon positive. Selon ces auteures, le défi est celui de faire reconstruire les savoirs à partir de la formation pratique enseignante, gérant des sujets autonomes et réflexifs.

Nous entendons par le mot « stage » la mise en pratique sur le terrain des savoirs obtenus à partir de la formation initiale dans le cadre de la formation enseignante. Maulini et Perrenoud (2009) différencient deux sortes de stages : a) le stage d'observation est celui dans lequel les étudiants ne prennent pas véritablement la classe en charge et b) le stage en totale responsabilité est celui dans lequel les étudiants s'occupent de la classe, en faisant le travail que nous attendons d'un enseignant. Ces auteurs remarquent qu'il serait intéressant donc d'avoir de bons dispositifs d'analyse de pratique, du travail observé et des simulations, même des imprévus. Nous sommes d'accord avec Maulini et Perrenoud (2009) quand ils affirment qu'il faut mener la classe à travers des enregistrements, des simulations, des jeux de rôles pour reproduire certains traits, pour arriver à une analyse du travail observé.

## Aperçus de la pratique enseignante au Brésil

Au Brésil, nous avons un cadre normatif spécifique pour la formation pratique des apprenants et futurs enseignants depuis 1977. Plusieurs lois viennent rappeler l'organisation des stages au sein des établissements supérieurs et aussi dans le système éducatif brésilien.

La Loi fédérale n° 6.494 de 1977, suivie d'une nouvelle réglementation, nommée Loi fédérale n° 8.859 de 1994 organise le système de stage. À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, la Loi fédérale n° 9.394/95 met en relief le stage et la pratique d'enseignement, en exigeant un minimum de 300 heures pour la pratique enseignante. Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, une résolution du Conseil national d'éducation en 2002 redéfinit ce nombre d'heures, passant à un total de 400 heures de pratique, à partir de la seconde moitié du cours supérieur.

Almeida et Pimenta (2014) soulignent que la formation pratique au Brésil, par exemple, devrait surtout se faire dans des espaces publics d'enseignement, car les fonctions enseignantes du système éducatif comptent au Brésil plus de deux millions d'enseignants, dont seulement 500 000 dans des établissements privés. Alors, la formation pratique devrait privilégier les 87 % d'établissements du système public éducatif. Si nous adoptons une posture d'émancipation et d'autonomisation, nous ne pouvons pas proposer une formation pratique en ignorant la réalité du pays et son contexte.

Nous avons donc des universitaires qui deviendront stagiaires et des universitaires qui sont déjà enseignants. Nous appellerons ceux-ci étudiants-enseignants. Plusieurs chercheurs au Brésil, dont Borges (2013), attirent l'attention sur la valorisation du cadre normatif brésilien par rapport aux étudiants-enseignants, surtout parce qu'ils portent un double chapeau : celui d'un apprenant et celui d'un enseignant. Ces étudiants-stagiaires peuvent réduire le nombre d'heures de leur stage de moitié. Le défi se pose pour ce professionnel, au-delà de cette occasion de profiter des heures du travail enseignant

dans le système éducatif brésilien, pour qu'il puisse réfléchir sur la pratique enseignante non seulement comme formation initiale, mais comme formation continue également. Borges (2013) affirme que le stage devient un moment privilégié de contact avec le réel à partir des processus d'éducation formelle, étant donné que la pratique livrée à elle-même n'atteindrait pas ce but. Il faut remarquer qu'au Brésil, le formateur sur le terrain, c'est-à-dire l'enseignant du système public qui reçoit dans son école des stagiaires, ne reçoit aucune rémunération pour ce travail ni de compensations dans son emploi du temps ni de réduction du nombre d'heures de cours du fait d'accueillir des stagiaires. Ce formateur sur le terrain accueille un ou plusieurs stagiaires sous demande des directeurs et coordonnateurs des écoles du système éducatif.

Plus récemment, en 2007, le Programme institutionnel de bourse d'initiation à l'enseignement (PIBID) a été créé par le ministère de l'Éducation (MEC) au Brésil. La mise en service de ce programme a été faite par deux institutions fédérales au Brésil, attachées au MEC qui facilitaient le lien avec les universités et facultés en éducation ou dans des cours où il y a des licences : cours de lettres, mathématiques, histoire, géographie, ainsi de suite. Les étudiants-enseignants ont été sélectionnés pour suivre une pratique enseignante différenciée et rémunérée. Une bourse a été accordée à peu d'étudiants. Le programme PIBID offre un appui financier visant à élever la qualité des actions académiques dans le cadre de la formation initiale. Le nombre d'étudiants bénéficiaires de la bourse PIBID est réduit par rapport au nombre total d'étudiants dans le pays qui suivaient leur stage sans bourse. Le débat s'est posé dans la mesure où ce PIBID n'a pas été nommé comme stage, parce que le stage est obligatoire et l'État ne disposait pas de budget pour offrir des bourses à tous les étudiants stagiaires. En 2015, nous avons assisté à la diminution du budget du programme PIBID, malgré la constante croissance de demande de bourse et le nombre d'étudiants-enseignants pour suivre des stages dans des écoles publiques et privées.

Nous avons deux modèles de formation pratique enseignante à l'université pour accomplir les 400 heures de pratique et stages dans l'université brésilienne : a) une formation pratique qui débute à partir de la seconde moitié des cours; b) une formation pratique qui a lieu à partir du premier semestre du cours universitaire, ancrée dans la discussion des problèmes relevés dans les établissements scolaires. La plupart des universités au Brésil ont le premier modèle de formation pratique, c'est-à-dire, d'abord les disciplines théoriques et ensuite, notamment à partir de la seconde moitié du cours, les heures de pratique et stages. Ce modèle de formation pratique prétend également offrir au futur enseignant une base solide dans sa future carrière enseignante. Plusieurs défis se posent comme celui de valoriser, au-delà des disciplines liées à la philosophie d'éducation, de la sociologie de l'éducation et de la psychologie, d'autres disciplines, surtout liées aux questions de genre, de diversité et aussi un regard ciblé sur l'enfance et la jeunesse de façon plus approfondie.

Un second modèle de pratique enseignante au Brésil a eu comme inspiration l'Université de Maastricht des Pays-Bas, sa Faculté de médecine en 1976 et sa Faculté des sciences économiques en 1983. Il s'agit du modèle de l'apprentissage qui s'appuie sur la résolution des problèmes réels dès le premier semestre du cours universitaire. Ce second modèle de formation pratique est ancré dans l'apprentissage actif et significatif, c'est-à-dire l'intégration des connaissances académiques dans des situations réelles, à partir d'un travail collaboratif dans des groupes peu nombreux. L'étudiant est le noyau du processus éducatif, en attendant qu'il ait plus de responsabilités et d'autonomie par son apprentissage. Il faudra donc

identifier le problème, élaborer des questions et des hypothèses et partir à la recherche de solutions. Le référentiel de compétences est solidement fixé dans des projets qui vont à la rencontre de la recherche et de la pratique professionnelle. Dès le premier cycle à l'université, l'étudiant appartenant à ce modèle d'études universitaires comprendra que la moitié du temps de ses études sera consacré au projet qu'il devra développer. Il y aura des groupes avec des enseignants et des tuteurs. Ces projets sont élaborés à partir des connaissances acquises dans les disciplines et dans le choix d'un problème à résoudre. L'étudiant sera évalué à partir de ses prises de notes, de ses journaux de bord, de ses rapports sur le projet (objectifs, finalité, résultats), des expositions orales et des présentations hebdomadaires de son groupe de travail.

Au Brésil, l'Université de l'USP Leste a adopté ce modèle de formation pratique enseignante. Arantes (2000) présentent ce système de formation et le résumant comme « résolution des problèmes ». La pratique enseignante devra donc identifier les problèmes de la réalité scientifique et quotidienne, discuter un cas particulier à partir des savoirs, des hypothèses pour l'expliquer et le comprendre, et finalement pour le résoudre. Il faut préparer un rapport après chaque résolution d'un problème. Ce modèle de formation pratique vise à rompre l'enseignement segmenté et les disciplines isolées.

Au district fédéral, nous avons constaté que le système éducatif public a donné ses premiers pas vers la création d'une université régionale pour la formation enseignante. Nous observons l'influence des facultés de médecine transposée dans la formation pratique enseignante. Depuis 2013, nous assistons à la création d'une université qui s'inspire dans ce modèle de Maastricht, de l'USP Leste et dans l'Université de Genève, étant donné que celle-ci présente également une articulation théorique-pratique ancrée sur cinq dispositifs : des groupes de base, des repères théoriques, des matinées thématiques, des ateliers et du compagnonnage. Le travail s'organise à partir de situations concrètes, observées ou vécues en classe par les formateurs de terrain et ses étudiants. En décembre 2014, la Fondation Université ouverte du district fédéral – FUNAB a été lancée<sup>1</sup>. En janvier 2015, nous constatons que cette fondation universitaire se met à côté du Conseil d'éducation du DF et du Conseil de l'alimentation scolaire du DF<sup>2</sup>. Cette FUNAB vise à privilégier la pratique enseignante à partir de la résolution des problèmes qui ont surgi sur le terrain, de l'analyse de ces problèmes et des rapports des solutions.

## **Le regard d'une enseignante du système éducatif du district fédéral**

Comme enseignante du système éducatif public brésilien au district fédéral, j'ai ressenti au long des années le besoin d'une pratique enseignante chez les stagiaires issus du cours de lettres, notamment du FLE. Ce regard singulier et les souvenirs de ce qui s'est passé dans un centre de langues public depuis 1989 pourront contribuer à la réflexion approfondie de la construction du savoir enseignant à partir des expériences en tant que formatrice sur le terrain.

Quand nous travaillons dans le système éducatif comme enseignant ou enseignante dans des écoles publiques, nous sommes obligés de recevoir des stagiaires issus des universités. Malgré cette obligation préalable de recevoir des stagiaires, cette question est abordée de façon plus nuancée dans les écoles où nous avons travaillé : nous recevons des demandes de la part des directions des écoles pour accepter

1 Voir le journal officiel, nommé Diário Oficial (DODF) du 11 décembre 2014, et la loi n° 36.114, du 10/12/2014.

2 Voir le journal officiel (DODF) du 16 janvier 2015, n° 14, page 67 et celui du 29 janvier 2015, n° 22, page 12 (édition supplémentaire).

ou non des stagiaires dans nos groupes. Il y a des enseignants qui refusent ces stagiaires. À la limite, l'enseignant ne peut pas nier la présence d'un stagiaire dans ces groupes, mais nous constatons que la gestion scolaire essaie d'organiser la présence des stagiaires dans des groupes des enseignants-formateurs plus ouverts à la pratique enseignante.

Il faut souligner que notre travail pédagogique a lieu dans un centre de langues du DF, nommé Centre interscolaire de langues de Brasília. Nous recevons alors des stagiaires du cours de lettres, licence en français langue étrangère, espagnol langue étrangère et en anglais langue étrangère. Alors, l'équipe de gestion scolaire, la direction des cours, organise l'emploi du temps des stagiaires selon le nombre d'heures requises. L'enseignant, appelé formateur sur le terrain, est averti de la présence de stagiaires dans ses groupes. De notre part, nous tenons à préciser au stagiaire qu'il devra arriver avant le début de la classe. Cela nous paraît simple et évident, mais il nous est déjà arrivé d'avoir des stagiaires qui voulaient entrer en cours après le début de la classe, ce qui nous semble peu productif. La classe devient un construit et le stagiaire doit la comprendre du début jusqu'à la fin.

Dans nos vingt-six ans d'expérience dans le système éducatif du DF, il nous arrive de constater qu'il y a des stagiaires qui viennent nous observer sans un protocole défini d'observation. Plusieurs fois, nous devons nous approcher de ce stagiaire pour le guider dans son observation sur la gestion de l'espace, du temps, les relations entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves, les devoirs, les sanctions, les routines et les démarches utilisées. Dans ces années comme formatrice sur le terrain, nous n'avons jamais eu de rétroaction de la part de l'enseignant universitaire sur le rapport de stage. Nous n'avons jamais eu de rémunération pour ce travail et nous n'avons jamais été appelés pour des réunions ou des formations à l'université sur l'accueil des stagiaires ou sur quoi que ce soit. Nous constatons qu'il y a deux mondes distincts : celui de la salle de classe et du formateur du terrain et celui de l'université avec le rapport de stage que nous n'avons jamais vu ou même lu.

## En guise de conclusion

Nous constatons qu'au Brésil, depuis ces dernières années, il y a eu un effort pour valoriser la pratique enseignante avec des programmes de formation rémunérée. Cependant, cela n'est pas la réalité pour la plupart des stagiaires qui partent dans le système éducatif brésilien pour sa formation pratique.

Il nous manque des études comparatives de la formation pratique enseignante dans les deux modèles de formation universitaires étant donné que le second modèle est assez récent et qu'il faut stimuler des recherches sur ces deux formations. Il nous paraît assez tôt pour évaluer les universités qui se lancent dans la valorisation d'« être en immersion » dans une classe, soit pour l'observer ou pour réfléchir à des problèmes. Nous croyons qu'une posture analytique de la pratique enseignante pourrait remplacer une vision normative ou trop pratique du travail enseignant.

Nous revenons à Maulini et Perrenoud (2009) qui nous montrent qu'il y a un curriculum formel (l'énoncé des objectifs de la formation initiale et les contenus de cette formation) et un curriculum réel (les dispositifs et les contenus effectifs de formation). Selon ces chercheurs, il faut observer attentivement les interactions entre les formateurs sur le terrain et les futurs stagiaires afin d'identifier la manière dont le travail réel et le travail prescrit se croisent pour nous fournir des pistes à suivre ou à ne pas suivre (Maulini et Perrenoud, 2009). Nous pouvons souligner, à partir de ces auteurs, quelques

risques d'éloignement de la compréhension du travail réel des enseignants, si la formation n'accorde de l'importance qu'aux connaissances issues de la recherche sur l'apprentissage et sur l'enseignement : des recherches historiques, linguistiques, didactiques, psychologiques et sociologiques. Il y a un risque de s'éloigner également des dimensions réelles de la réalité scolaire : la complexité du rapport du savoir, du métier de l'élève, de l'autorité, des fondements d'évaluation formative, de la présence et du dialogue avec les parents, de la gestion de la classe, entre autres.

Il serait intéressant de chercher comme formateur sur le terrain, soit un enseignant expérimenté, soit un enseignant qui voudrait faire ce travail supplémentaire avec des stagiaires dans le système éducatif, sachant que la société lui accordera moins de prestige que l'enseignant issu du système universitaire, porteur de publications et de rapport de recherches. Alors, une façon de valoriser ce formateur sur le terrain serait de le rémunérer pour cette tâche supplémentaire.

Il nous semble que la pratique toute seule ne forme pas le futur enseignant si elle n'est pas suivie d'un dialogue et d'une analyse de cette pratique. Cela pourrait se faire en parallèle au développement des interactions entre les disciplines, soit la didactique générale, soit la didactique spécifique. Créer un espace pour observer, narrer, comprendre, interpréter, discuter, débattre au-delà de la maîtrise des savoirs pourrait aider dans la formation pratique des enseignants débutants, des étudiants-enseignants et dans la valorisation et le prestige des formateurs sur le terrain.

## Références

- Almeida, M. I. de et Pimenta, S. G. (dir.). (2014). *Estágios supervisionados na formação docente : educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo : Cortez.
- Arantes, V. A. (2000) Cognition, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 137-153.
- Araujo, U. F. et Sastre, G. (dir.). (2009) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo : Summus.
- Borges, L. F. F. (2013). Um currículo para a formação de professores. Dans I. P. A. Veiga et E. F. da Silva (dir.), *A escola mudou, que mude a formação de professores* (3<sup>e</sup> éd., p. 35-60). Campinas, SP : Papirus.
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. Dans R. Étienne, M. Altet, L. Paquay, C. Lessard et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (1<sup>re</sup> éd., p. 53-76). Bruxelles : De Boeck.