

Besoins pour la formation des enseignants de l'éducation de base au Brésil

*Joana Paulin Romanowski**, *Daniele Saheb***, *Pura Lucia Oliver Martins****

Résumé : Ce texte présente les résultats d'une recherche qui met en lumière les défis auxquels doit faire face la formation des enseignants de base au Brésil. La méthodologie de recherche comprend des entretiens et des questionnaires auxquels ont répondu plus de 100 enseignants. Leurs réponses indiquent pour principaux défis : une réorganisation du système scolaire intégrant l'accès à l'école d'élèves de différentes cultures et classes sociales, une prise en compte de l'évolution du rapport des enseignants à leurs pratiques pédagogiques, une prise en considération des technologies et des perspectives qu'elles offrent au niveau de l'organisation scolaire et des pratiques pédagogiques.

Mots clés : formation des enseignants, éducation de base, pratique pédagogique, changements éducatifs

Abstract: This text presents research results that analyzes the challenges for teacher education from the analysis of the relationship between the university and the school. The qualitative approach research methodology considered interviews and questionnaires answered by more than 100 teachers who were analyzed from the perspective of content analysis. Teacher nominations indicate a profound change in school organization, curriculum, teaching practice, and teaching resources to be considered in teacher education courses that present challenges for teacher education.

Keywords: teacher education, basic education, pedagogical practice, educational changes

Resumen : Este texto presenta resultados de investigación que analizan los desafíos para la formación del profesorado a partir del análisis de la relación entre la universidad y la escuela. La metodología de investigación del enfoque cualitativo consideró entrevistas y cuestionarios respondidos por más de 100 docentes que fueron analizados desde la perspectiva del análisis de contenido. Las nominaciones de docentes indican un cambio profundo en la organización escolar, el plan de estudios, la práctica docente y los recursos didácticos a considerar en los cursos de formación docente que presentan desafíos para la formación docente.

Palabras clave: educación de profesores, Educación básica, práctica pedagógica, cambios educativos

1. Introduction

L'étude observée dans cet article s'est concentrée sur les données obtenues concernant les problématiques à considérer dans la formation des enseignants au Brésil. Ces questions découlent de profonds changements qui ont transformé le système éducatif brésilien au cours des dernières décennies, de 1996 à 2016. Au cours de ces décennies, les politiques éducatives brésiliennes ont développé des réformes dans l'enseignement à partir de lois de portée nationale,

* Université pontificale catholique du Paraná — PUCPR ; Centre Universitaire UNINTER ; Conseil national de développement scientifique et technologique — CNPQ.

** Université pontificale catholique du Paraná — PUCPR

*** Université pontificale catholique du Paraná — PUCPR ; Conseil national de développement scientifique et technologique — CNPQ.

parmi lesquelles la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* –LDBEN (Loi des directives et bases de l'Éducation nationale), Loi 9.394/96 approuvée par le Congrès national, qui a modifié l'organisation du système éducatif, en particulier l'éducation de base.

Concernant le niveau de scolarité des enseignants au Brésil, les dernières données sur leur formation, publiées en décembre 2019, indiquent qu'au total 2 226 423 enseignants travaillent dans l'éducation de base. Selon l'INEP (2019), la formation académique de ces enseignants est répartie de la façon suivante : 1 708 692 (76,7 %) ont une formation de premier cycle consacrée au professorat ; 70 207 (3,1 %) ont une formation dans d'autres cours de l'enseignement supérieur (non spécialisé dans le professorat) et 447 520 (19,9 %) ont une formation de niveau secondaire sans formation universitaire. Par conséquent, même après ces deux décennies au cours desquelles la législation a déterminé que les enseignants devaient avoir un niveau d'enseignement supérieur, 19,9 % d'entre eux n'ont toujours pas ce niveau de formation.

En ce qui concerne l'apprentissage des élèves, depuis 2007 l'objectif de l'accès à l'école a été atteint, cependant les résultats des évaluations nationales indiquent, cette même année, que la moyenne standardisée des examens est de 6,15 et l'indice de développement de l'éducation de base est de 5,8. Les indices n'expriment donc toujours pas de bons résultats de performance scolaire. Face à cette situation, des recherches sur la formation des enseignants se font nécessaires. En outre, au cours des deux dernières décennies, des changements dans l'organisation scolaire ont été réalisés. Ainsi, cet article discute les résultats d'une étude réalisée auprès d'enseignants de l'éducation de base sur les questions relatives à leur formation.

Les perspectives de changements dans le processus éducatif et leurs implications pour la formation des enseignants sont mises en évidence chez Furlan et Hargreaves (1999), Furlan (2000), Marcelo (1999), Vaillant et Marcelo (2014), Gatti, Barreto et André (2019) lorsqu'ils affirment que les enseignants jouent un rôle central dans les processus de changement de la pratique pédagogique. En effet, l'amélioration de l'enseignement résulte de la participation d'enseignants ayant une formation en lien avec les questions des systèmes scolaires. Ces auteurs soulignent que les réformes éducatives ont jusqu'à présent échoué du fait de ne pas avoir pris en compte les enseignants dans la définition de cours et de réglementations relatifs à leur formation.

Ainsi, cet article discute les résultats d'une étude menée auprès d'enseignants de l'éducation de base à partir de la question suivante : quels sont les changements dans la pratique pédagogique qui doivent être envisagés dans les cours de formation des enseignants au Brésil ? L'objectif général de la recherche a été d'analyser les transformations survenues dans la pratique pédagogique devant être observées dans l'organisation des cours de formation des enseignants au Brésil. En plus de cette étude, ont été prises en compte d'autres recherches abordant des questions concernant les processus de formation du corps enseignant, menées par des membres du groupe de recherche *Práxis Educativa: Dimensões e Processos* (Praxis éducative : dimensions et processus), du programme de deuxième et troisième cycles de l'Université pontificale catholique du Paraná, comme Soczek, Romanowski (2014); Mira, Cartaxo, Romanowski, Martins (2014); Mendes, Romanowski (2013); Mira, Romanowski et Mendes (2017). De cette façon, sur la base de la recherche menée et de ses résultats, ce texte prend en compte les catégories générées à partir de l'analyse des données : la réorganisation du système scolaire avec accès à l'école d'élèves de différentes cultures et classes sociales ; les changements dans le processus d'organisation de la pratique pédagogique ; l'insertion de technologies éducatives dans les écoles. Les contributions théoriques qui guident la discussion sont incluses dans la composition de chacun des éléments.

2. Méthodologie de la recherche

L'approche méthodologique de la recherche est qualitative, cette caractéristique pouvant être pertinente à la fois pour l'élaboration de théories et pour l'examen de programmes et de cours dans le domaine de la formation de futurs professionnels de l'éducation, comme l'ont souligné Weller et Pfaff (2010). Les étapes de l'étude ont porté sur : a) la recherche empirique auprès de l'enseignement primaire et secondaire (enseignants) ; b) l'analyse des projets de cours de premier cycle consacré au professorat. Les techniques utilisées ont été des entretiens avec 40 enseignants de l'éducation de base et 40 questionnaires auxquels ont répondu des enseignants de l'éducation de base, qui ont accepté d'y participer. Tous ces enseignants ont été considérés comme insérés dans le contexte éducatif, avec des expériences de formation et d'exercice professionnel représentant des témoignages en adéquation avec l'axe de la recherche menée (Bogdan, Biklen, 1994). Le critère du choix des sujets a supposé la diversité des enseignants en fonction du niveau d'enseignement dans lequel ils travaillent : les années initiales (28)¹ et les dernières années de l'*ensino fundamental* (équivalent à l'ensemble école primaire et collège) (30) et l'*ensino médio* (équivalent au lycée) (22) ; des enseignants liés au système d'État (38) et municipal de la ville de Curitiba (26) et de 3 villes voisines (16), toutes situées dans le sud du Brésil. Il a également été considéré, comme ~~un~~ ^{un} autre groupe d'investigation, des enseignants ayant une formation dans différents cours de premier cycle consacrés au professorat : pédagogie (26), mathématiques (12), géographie (4), histoire (6), biologie (4), lettres (14), art (3), éducation physique (11), afin de constituer un échantillon diversifié.

Les analyses ont été réalisées à partir de l'organisation et de la systématisation des données, selon l'analyse de contenu chez Bardin (2010). Le processus s'est attaché à saisir les récurrences, les similitudes et les singularités entre les déclarations, suivant les recommandations de Bardin (2010) pour l'analyse du contenu. Au stade interprétatif, le modèle critique a été assumé, considérant l'hypothèse que tout processus social est sujet aux inégalités culturelles, économiques et politiques de domination de la société. À cela s'ajoutent les différents niveaux de connaissance—descriptif, explicatif et compréhensif—constitués comme des guides du processus d'analyse, comme l'a souligné Santos (2004). En ce sens, il apparaît que, pour atteindre le dernier niveau (compréhensif), il est essentiel de savoir pourquoi les choses se produisent d'une certaine façon et ce qui les détermine dans le temps et l'espace dans lesquels elles se situent. Les catégories qui ont été dégagées des analyses sont les suivantes : la réorganisation du système scolaire avec accès à l'école d'élèves de différentes cultures et classes sociales ; les changements dans le processus d'organisation de la pratique pédagogique ; l'insertion de technologies éducatives dans les écoles.

3. Réorganisation du système scolaire avec accès à l'école d'élèves de différentes cultures et classes sociales

Depuis 1996, le système scolaire brésilien comprend deux niveaux : l'éducation de base et l'enseignement supérieur. L'éducation de base est composée de l'*educação infantil* (équivalent à l'école maternelle), l'*ensino fundamental* (équivalent à l'ensemble école primaire et collège) et l'*ensino médio* (équivalent au lycée). L'*ensino fundamental* est composé de segments : les années initiales et les dernières années. Le principal changement survenu dans l'éducation de base concerne la continuité du processus éducatif de l'enfance à l'*ensino médio*, de 0 à 17 ans, mais un point complexe apparaît concernant les entités responsables. En effet, dans le système d'enseignement public, l'*educação infantil* et les années initiales sont du ressort des municipalités ; les dernières années et l'*ensino médio* sont à la charge des États. En revanche,

on admet aussi l'existence de réseaux d'enseignement privés. Tout cela entraîne une diversité de formes de relation de travail et une distinction des carrières des enseignants, en plus d'une différenciation des établissements d'enseignement, des modes d'administration et de gestion des écoles, ainsi que des conditions de mise à disposition de ressources pédagogiques et d'organisation pédagogique.

Les enseignants ont indiqué ces différents points dans les entretiens et les questionnaires, car cette différenciation dans chaque école, du fait des entités responsables, est à l'origine d'une organisation des classes caractérisée par l'augmentation des effectifs, d'une différenciation dans la conception des activités des enseignants qui dépasse la promotion de l'enseignement ainsi que du processus d'intervention dans l'activité enseignante. De plus, les modifications dans le système éducatif brésilien depuis 1996 se sont intensifiées et sont marquées par : (i) l'école pour tous, favorisant la démocratisation de l'accès à l'éducation de base ; (ii) les politiques d'inclusion d'enfants ayant des besoins particuliers dans l'école commune ; (iii) le passage de huit à neuf ans de l'*ensino fundamental* ; (iv) l'expansion des écoles d'éducation intégrale ; (v) les systèmes d'évaluation nationale et de promotion automatique.

Concernant l'école pour tous, en 2013, le Brésil a enregistré 93,6 % de la population âgée de 4 à 17 ans inscrits dans l'éducation de base, un indice très proche de l'insertion de tous les enfants et jeunes à l'école. L'expansion de l'éducation en tant que droit aliénable du sujet a apporté à l'école la possibilité pour chacun d'accéder à la scolarité, comme le souligne Cury (2008). Une école pour tous favorise l'accès des pauvres et des riches, des enfants de cultures différentes, des peuples autochtones, des descendants africains, des *quilombolas*, des enfants des campagnes, des enfants de communautés diverses et de cultures multiples, en résumé, des enfants de différentes familles ayant une diversité culturelle, religieuse, de coutumes, de revenus familiaux, de liens avec le monde du travail.

Les marques de ces transformations s'expriment dans des dimensions différentes, telles que les dimensions technologique, économique, sociale, philosophique, scientifique, artistique, culturelle et bien d'autres, et impliquent de nouveaux modes de vie et de pensée. En outre, les thèmes relatifs à la relation école-famille, aux enfants en situation de vulnérabilité, au *bullying*, à la toxicomanie, à la violence, aux enfants parlant d'autres langues du fait de l'immigration, à ceux de familles de réfugiés, entre autres situations, émergent comme des besoins présents dans le quotidien de l'école. Ces transformations sont présentes dans la pratique pédagogique des écoles et les rapports d'enseignants se sentant confrontés à une nouvelle communauté scolaire sont innombrables.

L'inclusion d'enfants ayant des besoins particuliers dans l'école commune, associée aux politiques de l'éducation pour tous, a entraîné des changements dans l'organisation pédagogique du processus éducatif, tels que l'inclusion dans l'enseignement ordinaire d'élèves en situation de handicap, conformément aux dispositions des Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des handicapés (1993), document repris par la Déclaration de Salamanque (1994). Au Brésil, ces indications incluent les enfants handicapés, surdoués, sans abri, qui travaillent, issus de populations éloignées, nomades, appartenant à des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles, d'autres groupes défavorisés ou marginalisés ; en d'autres termes, elles englobent le handicap entendu comme celui que chaque élève, à un degré plus ou moins élevé, occasionnellement ou de façon permanente, peut un jour manifester.

Outre l'inclusion, l'une des questions les plus graves est la discrimination, qui se manifeste de différentes manières. Elle peut être : a) visible, par l'empêchement à participer dû à la mise en place d'obstacles défavorisant l'accès ; b) voilée, en compromettant la résolution du problème, lorsque la personne ne peut pas faire quelque chose et que ses besoins sont traités

par un autre ; c) négative, par l'incompréhension d'actions positives visant à minimiser les inégalités existantes ; d) la violation même du droit à l'éducation.

En ce qui concerne le passage de huit à neuf ans de l'*ensino fundamental* dans la définition de l'accès à la scolarité, l'extension à neuf ans de la durée de scolarité obligatoire est introduite, de 6 à 14 ans, comprise comme l'expansion de l'accès à l'*educação infantil*—l'enseignement préscolaire accueillant la tranche d'âge de 4 à 5 ans— et l'*ensino médio*, de 14 à 17 ans [CNE (Conseil national d'éducation), 2017]. En effet, la LDBEN, à l'art. 87, prévoyait l'inscription d'enfants de 6 ans en première « série » de l'*ensino fundamental*, sous réserve de places disponibles. Cependant, ce n'est qu'après la Loi 11.274/2006, avec l'extension de huit à neuf ans de la durée de l'*ensino fundamental*, que s'est universalisée l'entrée à l'école de tous les enfants à partir de six ans.

La proposition d'étendre la scolarité à neuf ans englobe : a) la promotion de l'estime de soi des élèves dans la période initiale de leur scolarité ; b) le respect des différences et des diversités dans le contexte du système éducatif national, présentes dans un pays aussi divers et complexe que le Brésil ; c) la non-application de toute mesure qui pourrait être interprétée comme une régression, qui pourrait contribuer à un échec scolaire indésirable ; d) la directive selon laquelle les gestionnaires doivent toujours garder à l'esprit les règles de bon sens et de caractère raisonnable, ainsi que la compréhension de traitement différencié, chaque fois que l'apprentissage de l'élève l'exige. Tout cela amène à des changements nécessaires, tels que l'adaptation de l'espace physique, la réorganisation des programmes et la préparation des enseignants, en plus de la modification du processus d'évaluation.

Les modifications dans le système éducatif comprennent également l'expansion des écoles d'éducation intégrale dans la perspective d'une durée plus longue de la journée scolaire des élèves. Cette expansion a exigé la création d'écoles à plein temps, l'un des 20 objectifs du *Plano Nacional de Educação – PNE* (Plan national d'éducation), définissant pour l'élève une durée de sept heures de cours par jour, au lieu de quatre heures, considéré comme une journée régulière au Brésil.

Lors du dernier recensement scolaire de l'*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*—INEP (Institut national d'études et de recherches en éducation Anísio Teixeira) en 2015, les données indiquent que le nombre d'élèves de l'*ensino fundamental* inscrits dans des écoles à plein temps s'élève à 8 825 908, correspondant à 24 % du nombre total d'élèves à ce niveau d'enseignement, soit environ un quart des élèves. Cet indice est plus élevé dans les années initiales, correspondant à 28 % des enfants scolarisés à plein temps. Les enseignants ont souligné que ce changement a présenté des défis quant à la façon d'organiser les activités d'apprentissage et de rendre attrayante pour les élèves cette période plus longue à l'école.

Esquinsani (2010, p. 79) insiste sur le fait que « la qualité d'une expérience scolaire à plein temps provient en grande partie des investissements consentis dans l'école, ainsi que du caractère innovant de sa proposition pédagogique ». À son tour, Branco (2012) signale que la « qualification du temps vécu par les élèves pendant leur séjour à l'école signifie plus que l'expansion quantitative du temps », car il s'agit de donner « un sens aux nouvelles expériences scolaires des élèves ».

L'une des transformations les plus importantes du système éducatif concerne maintenant les systèmes d'évaluation nationale et de promotion automatique. Ces dispositifs de transformations dans le régime de l'évaluation supposent l'orientation d'une nouvelle organisation du système de l'*ensino fundamental* en cycles, débutée en 1997 ; c'est-à-dire que le système n'est plus organisé en « séries » scolaires mais en « année » et inclut désormais le

passage des élèves d'une année à l'autre, admettant l'échec d'une année dans des cas exceptionnels. Avant 1967, dans certaines séries, les taux d'échec pouvaient atteindre 70 % des élèves, ce qui entraînait abandon et désistement.

À cela s'ajoute la compréhension du processus d'évaluation non plus comme sélectif, l'évaluation ne pouvant être adoptée comme une simple vérification de connaissances visant le caractère classificatoire, mais dans le sens de promouvoir l'apprentissage des élèves. Il s'agit donc de modifications dans les formes d'organisation—liées aux conceptions du processus d'enseignement et d'apprentissage—dorénavant orientées vers la régulation de la continuité scolaire, rompant ainsi avec le système d'évaluation qui supposait l'échec comme base de l'organisation pédagogique.

Les changements concernent également les systèmes d'évaluation nationale, dans lesquels les politiques éducatives actuelles ont commencé à inclure des évaluations diagnostiques à grande échelle, comme le *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* – SAEB (Système national d'évaluation de l'éducation de base)— qui comprend l'*Avaliação Nacional da Educação Básica*– ANEB (Évaluation nationale de l'éducation de base), l'*Avaliação Nacional do Rendimento Escolar*– ANRESC (Évaluation nationale du rendement scolaire) ou *Prova Brasil* et l'*Avaliação Nacional da Alfabetização*– ANA (Évaluation nationale de l'alphabétisation) —, l'*Exame Nacional do Ensino Médio*– ENEM (Examen national du lycée) et l'*Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos*– ENCCEJA (Examen national pour la certification de compétences des jeunes et des adultes). Cet ensemble de tests et d'examens, ajouté aux tests locaux institués dans chaque réseau scolaire, soulève un ensemble de besoins à la fois pour la compréhension des procédures adoptées, pour leur enregistrement dans les écoles et pour l'interprétation des résultats. Les observations réalisées dans les écoles signalent des défis pour les enseignants quant à leur mise en œuvre, car les formations de premier cycle consacrées au professorat ne comportent généralement pas d'études spécifiques sur les évaluations à grande échelle.

Ainsi, l'activité enseignante à l'époque contemporaine, imprégnée de la conception « d'éducation pour la citoyenneté », qui est assumée comme un droit universel pour tous et inscrite dans les préceptes constitutionnels, implique « l'élargissement de l'horizon de l'éducation qui impose des exigences plus grandes à l'école » (Saviani, 2007, p. 431).¹ Comme le dit par exemple une enseignante :

« Pour travailler avec la réalité de l'école, avec les différents problèmes auxquels nous sommes confrontés lorsque nous entrons dans une salle de classe, nous ne devons pas connaître que le contenu de la discipline, mais avoir toute une connaissance d'ordre interpersonnel, familial, social, public, entre autres. »

Par conséquent, les attentes concernant les objectifs de l'école ont commencé à faire apparaître des préoccupations au sujet de l'éducation intégrale, entendue comme une formation humaine, considérant les dimensions éthiques, sociale et culturelle. Cette conjoncture de développement et d'expansion de l'éducation de base et de changements dans l'organisation de la pratique pédagogique pourrait indiquer des conditions d'amélioration effective du système éducatif, toutefois, lors de l'élaboration d'une politique d'expansion scolaire, les entités responsables ne disposent pas toujours de dotation budgétaire pour prendre en charge les ressources nécessaires à la mise en œuvre de ces politiques. Par conséquent, l'expansion de l'accès conduit à l'expansion du réseau physique des écoles. De nouvelles écoles sont construites pour accueillir les élèves. La plupart sont situées dans des quartiers éloignés, en particulier dans les villes à forte densité de population. Les écoles se

¹ Voir Saviani (2007) au sujet des implications de ces changements quant à leurs caractéristiques light.

différencient également en matière de disponibilité de ressources pédagogiques — certaines étant très sophistiquées, avec des artefacts de pointe sur le plan des technologies et des médias, contrairement à d'autres, sans ressources et précaires, y compris dans leur structure physique.

4 Changements dans le processus d'organisation de la pratique pédagogique

Au sujet des processus de formation des enseignants, il est fondamental de considérer les changements dans la pratique pédagogique, comme le soulignent Furlan et Hargreaves (2000), car dans l'organisation de cette pratique, les convictions et les croyances des enseignants sont des éléments clés pour comprendre les besoins éducatifs. L'examen de ce que disent les enseignants au sujet de leur pratique indique des éléments directeurs pour des propositions concernant les politiques de formation du corps enseignant.

Comme il l'a déjà été mentionné, cet article se concentre sur les indicateurs issus de l'analyse de l'activité enseignante exprimés par les enseignants, qui constituent des indices de changements pédagogiques à prendre en compte dans le processus de leur formation. En effet, les enseignants pointent des questions et des problèmes perçus dans leur pratique et pour lesquels ils cherchent et tentent une forme d'action résolutoire. Ce sont des initiatives et des façons de faire de la pratique enseignante, dans lesquelles ils incorporent leurs réflexions, les connaissances et les expériences accumulées tout au long de leur formation et de leur exercice professionnel. Ce processus est de caractère individuel et collectif, c'est-à-dire que les initiatives et les façons de faire de la pratique enseignante sont précédées d'une projection du mode d'exécution et la décision de chaque enseignant peut prendre en compte les discussions avec les collègues et leurs propres réflexions. En général, l'activité enseignante n'est pas régie par la spontanéité, c'est une pratique réfléchie et planifiée, même si les enseignants concrétisent leur pratique au moment et dans l'espace même de la classe.

Lors de l'analyse de l'ensemble des données, les indications suivantes ont été dégagées des rapports des enseignants sur leur pratique pédagogique : l'élargissement des activités enseignantes dépassant la promotion de l'enseignement ; la façon d'agir face à l'indiscipline et aux conflits pendant les classes ; l'assistance aux étudiants ayant des besoins particuliers ; la promotion d'activités diversifiées pour répondre aux difficultés d'apprentissage ; la réponse aux sollicitations des familles des élèves ; l'administration, la correction et l'enregistrement des résultats d'évaluations du système éducatif ; la programmation de nouvelles activités d'apprentissage en utilisant les technologies éducatives ; le manque de temps pour répondre à toutes les demandes ; la planification de l'enseignement visant à promouvoir l'apprentissage des élèves ; l'élaboration de nouveaux instruments et enregistrements d'évaluation pour répondre aux exigences actuelles.

En effet, l'analyse des témoignages, représentant un ensemble d'indices pour comprendre les modifications intervenues dans la pratique pédagogique, a favorisé la perception des impacts du contexte social historique actuel dans la pratique pédagogique. Les changements éducatifs relatifs à ce contexte s'expriment dans les politiques éducatives avec la démocratisation de l'éducation et les nouvelles formes de contrôle des systèmes éducatifs, dans les conceptions pédagogiques, dans les connaissances scolaires, dans les ressources et les technologies éducatives — qui à leur tour ont eu des répercussions sur les processus d'organisation de l'école, des programmes et de la pratique pédagogique — et doivent être pris en compte dans les cours, les programmes et le processus de formation des enseignants.

Parmi les transformations dans la pratique pédagogique relatives au processus d'enseignement et d'apprentissage se trouvent les transformations en lien avec : (i) la

conception de l'enseignement ; (ii) l'organisation des programmes ; (iii) le processus d'évaluation ; (iv) les technologies éducatives, c'est-à-dire pourquoi, dans quel but, quoi, comment et à qui on enseigne, le tout en lien avec les connaissances et les artefacts et équipements technologiques présents dans le contexte scolaire et présentant des défis pour l'activité enseignante.

La pratique pédagogique implique la relation enseignant/élève/savoir, selon le triangle proposé par Houssaye (1988), dans lequel s'articulent les éléments didactiques : finalités, contenus, méthodes et évaluation (Veiga, 2014). Les discussions autour de ce sujet sont intenses et les recherches, les écrits, et les débats sur le sujet sont nombreux. Par conséquent, dans les limites des objectifs de cet article, l'intention est de souligner les changements qui apparaissent dans ce processus à partir des indices des discours exprimés dans les entretiens des enseignants et des observations faites dans le quotidien de l'école, déjà mentionnés dans l'introduction.

En ce qui concerne les finalités du processus d'enseignement et d'apprentissage, il convient de rappeler que « la question de la finalité est complexe et, en y réfléchissant, nous devons faire une distinction entre les trois fonctions de l'éducation : la qualification, la socialisation et la subjectivation » (Biesta, 2012). En effet, la qualification de la pratique pédagogique met aujourd'hui l'accent sur l'apprentissage, « l'enseignement en tant que facilitation de l'apprentissage et l'éducation en tant que mise à disposition d'opportunités d'apprentissage ou d'expériences d'apprentissage » (Biesta, 2012). Comme l'affirme Saviani (2007, p. 431), cette perspective de l'apprendre à apprendre se traduit par une politique d'État, exprimée à travers les *Parâmetros Curriculares Nacionais*–PCN (Paramètres nationaux de programmes) et, par extension, à travers la proposition de *Base Nacional Comum Curricular* (Base de programmes nationale commune), récemment approuvée.²

L'accent mis sur l'apprentissage intervient dans la définition des objectifs, dans la méthodologie et l'évaluation, c'est-à-dire que le centre de l'apprentissage, dans la perspective de « l'apprendre », dimension cognitive, va au-delà du développement cognitif classique pour travailler la métacognition, les conflits sociocognitifs, la situation-problème, la Zone proximale de développement (ZPD) et l'explicitation. Cela implique une nouvelle culture, basée sur de nouvelles façons d'enseigner, ce qui interfère profondément dans l'activité enseignante (Pozzo, 2002).

Les implications dans l'organisation de l'enseignement se traduisent dans la planification scolaire, non plus comme des éléments de contenus séquentiels, mais comme des propositions d'unités d'enseignement, de projets d'enseignement, d'apprentissage par problèmes (*Problem-Based Learning* –PBL), d'apprentissage en binôme et d'apprentissage en équipe. Selon cette nouvelle façon d'organiser l'enseignement, les méthodologies actives s'insèrent dans les propositions de classe inversée, d'enseignement par la recherche, d'apprentissage significatif, l'action de l'élève étant au centre du processus et l'enseignant devenant médiateur.

Dans l'acte de médiation sont implicites le contexte dans lequel se concrétise la relation entre le sujet et la situation-problème, les invariants opératoires, les schémas cognitifs et la prise de conscience des inférences, l'anticipation et les règles d'action—qui expriment de nouvelles possibilités d'organisation de l'enseignement et de définition des objectifs (Vergnaud, 1990). De même, l'enseignement envisage le processus comme une élaboration des élèves avec l'enseignant, de sorte que les connaissances sont transférées des contenus disciplinaires aux expériences cognitives. Avec cela, l'apprentissage s'entremêle à la connaissance de soi. La raison et la réflexion sont motivées par le penser communiqué entre les sujets, mais demeurent

² Sur les droits et objectifs d'apprentissage et de développement, voir Macedo (2015).

en tant qu'expériences subjectives. L'émotion, en revanche, fonctionne comme l'énergie pour la matière, comme condition de réalisation de la réflexion, de la prise de conscience. De cette façon, la conscience de l'apprentissage se traduit par l'amalgame contenant l'expérience et la cognition ; c'est l'apprentissage de connaissances transformées qui transforme le sujet.

En organisant l'enseignement en tant que projet, en tant qu'enseignement par la recherche, enseignement par unité, par problèmes d'apprentissage, l'accent mis sur les contenus d'éléments séquentiels et ordonnés est modifié. Les contenus sont désormais organisés par thèmes d'études, problèmes ou objets d'apprentissage, établissant un dialogue entre les matières et acquérant une configuration interdisciplinaire.³ En effet, l'insertion de thèmes transversaux, de thèmes d'étude, de projets d'enseignement, de centres d'intérêt, d'études de cas, de recherche et de diagnostics de pratiques reconfigure la composition des programmes : de programmes organisés en matières et ordonnés par connaissances hiérarchisées selon des prérequis, vers des programmes intégrés, avec une orientation globale, où l'exercice des enseignants se tourne vers la création de conditions et d'environnements dans lesquels l'élève se sent motivé à faire des recherches, questionner et apprendre.

Ce contexte implique l'approche des matières scolaires car, selon Pinto (2014), elles sont traversées par des moments de stabilité et de transformation, du fait des impacts de réformes éducatives, ainsi que de réorganisation des programmes et de modification du public, résultant du changement de la méthode d'enseignement. Lors de l'examen des matières scolaires, il est donc important de considérer ces aspects. De plus, les matières scolaires, quand elles sont articulées avec les disciplines académiques, sont recontextualisées dans un mouvement qui sort les connaissances spécialisées du contexte académique et les placent dans un nouveau contexte, celui de la matière scolaire, comme l'explique Bernstein (1996).⁴

Les distinctions entre les sciences, les sciences sociales et les sciences humaines sont évidentes, malgré tout, les modes de production des connaissances, l'articulation et la validité des connaissances dans la vie quotidienne subissent des transformations. Cunha (2005), en discutant la logique de l'organisation et de la distribution des connaissances, souligne que toute connaissance s'articule dans différents domaines, dans la perspective de la connaissance totale, comprenant la connaissance comme étant constituée de thèmes entrelacés en réseaux. Ceci peut rendre le dialogue plus constant entre les façons de connaître et de produire des connaissances. Sur la base de Boaventura Santos, l'auteure indique que les connaissances scientifiques interpénètrent les connaissances quotidiennes et vice versa ; de la même façon, la connaissance universelle —qui contient l'histoire, le savoir créé par l'effort individuel et collectif, de telle sorte qu'une nouvelle façon de connaître et de générer de la connaissance est ébauchée dans le présent, basée sur le passé et se projetant dans l'avenir —s'articule avec les connaissances locales. Ce processus ne se déroule pas de façon linéaire et progressive, mais avec des ruptures constantes et incertaines, générant un impact sur les connaissances des matières scolaires. Les connaissances étudiées à l'école sont puissantes, car «(i) il existe de "meilleures connaissances" dans tous les domaines et (ii) la base de toutes les décisions en matière de connaissances dans les programmes est l'idée de différenciation entre différents types de connaissances » (Young, 2016).

³ Il s'agit de fusion, mais non « comprise comme une méthodologie magique, capable d'assurer un changement éducatif » (Macedo, 2015, p. 893).

⁴ Macedo (2015) fait valoir qu'il existe une distinction entre la production des connaissances scientifiques et des connaissances scolaires, car elles ont des finalités et des formes différentes. Cependant, « l'organisation des matières des programmes fonctionne comme un archétype de cloisonnement des connaissances dans la société moderne. En ce sens, la matière scolaire est proche de la matière scientifique ».

En outre, il convient de noter que les domaines des connaissances, en particulier ceux associés aux matières scolaires, en étant associés à l'éducation, à l'instar de l'éducation mathématique, l'éducation artistique, l'éducation historique, l'éducation géographique, ont créé de nouveaux champs de connaissances qui se rapprochent de l'école. C'est le cas par exemple de l'éducation mathématique qui choisit comme objet d'étude, aux différents niveaux de scolarité, la compréhension, l'interprétation et la description de phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques, à la fois dans leur dimension théorique et pratique. Ces nouveaux champs ont suscité un débat intense dans la méthodologie de l'enseignement de ces domaines, occasionnant des changements intenses dans l'activité enseignante. Les chercheurs de ces champs de connaissances ont constitué des associations et des sociétés de recherche, rassemblant et soutenant les études et les investigations. Ainsi, de nouvelles possibilités d'enseignement et d'apprentissage des connaissances particulières sont examinées à partir de l'activité enseignante, marquant des innovations et des propositions sur le terrain.

Les enseignants parlent généralement peu des connaissances enseignées à l'école, car leurs préoccupations sont plus fortes à propos de l'apprentissage de leurs élèves et du succès des résultats des activités réalisées. En fonction de cela, ils remettent en question leur façon d'enseigner, ils sont toujours à la recherche d'une nouvelle activité, d'une ressource didactique qui facilite l'apprentissage, et ils sont attentifs au processus d'évaluation.

Le souci du résultat sur l'apprentissage a permis de faire apparaître de nouvelles manières de réaliser l'évaluation. Parmi les processus de changement de l'évaluation sommative pour promouvoir l'apprentissage, on trouve la pratique de l'évaluation formative, entendue comme la régulation de l'apprentissage par les enseignants et les élèves, prenant en compte les finalités établies. Procéder à la régulation privilégie l'élève, proposant de nouveaux défis et actions avec les connaissances, de telle sorte que les processus cognitifs de cet apprenant se transforment, ainsi que celui des connaissances elles-mêmes. Et ceci, parce que les connaissances en tant que matière ne sont pas les mêmes connaissances apprises, même si elles demeurent en tant que matière. L'évaluation se présente alors comme un processus d'acquisition de connaissances, pour améliorer l'interaction avec la culture existante, constituant une expérience singulière qui transforme l'élève et est partagée avec les camarades de classe, transformant la classe en un processus vivant d'apprentissage, un atelier, un endroit où l'on crée.

L'évaluation formative consiste en la pratique de l'évaluation continue, réalisée au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage, dans le but de contribuer à améliorer les apprentissages en cours, à travers une démarche de régulation permanente. Lors de cette évaluation, les enseignants et les élèves s'appliquent à vérifier ce qui est su, comment on l'apprend et ce qui n'est pas su, pour indiquer les étapes à suivre, en favorisant le développement par l'élève de la pratique d'apprendre à apprendre. Il s'agit donc d'une démarche de régulation permanente de l'apprentissage réalisée par l'apprenant.

Dans ce contexte, les processus d'autorégulation mettent en évidence le rôle médiateur de l'enseignant et des groupes d'apprentissage, car le débat et les discussions profitent à la cognition, représentant une situation sociale d'apprentissage. De ce point de vue, l'évaluation constitue l'approche de l'apprendre à apprendre, des méthodologies actives qui, dans les contributions de la perspective historico-culturelle, place également la démarche en tant que « médiation ».

Dans le cadre de ces changements, qui incluent la métacognition, de nouvelles possibilités favorisent la réalisation de l'autoévaluation, par laquelle l'élève contribue à évaluer et à ajuster son processus d'apprentissage, car il se trouve au-delà de manifester une impression

superficielle à ce sujet. Sa participation à la démarche permet la mise en place d'une méthodologie, au cours du développement des activités cognitives, qui fait apparaître les modifications et les avancées réalisées ; en même temps, les ajustements nécessaires sont effectués, impliquant l'enseignant dans l'observation et l'évaluation du processus (Scallon, 2000). Toutefois, comme déjà indiqué dans ce texte, l'évaluation du système se dirige vers une perspective d'évaluation de produit, à l'opposé de l'évaluation de processus, ce qui crée un paradoxe pour le développement de la pratique pédagogique de médiation, les enseignants se voyant face à un dilemme : mener une pratique pédagogique qui privilégie tantôt le processus, tantôt le produit.

De même, la pratique pédagogique intègre de nouvelles dimensions au-delà d'enseigner les connaissances des matières scolaires, afin de s'articuler avec les pratiques éducatives culturelles et artistiques, les pratiques de vie saine, les pratiques de préservation de l'environnement, les pratiques éthiques, etc. De cette manière, les enseignants manifestent que leur exercice professionnel a été étendu, densifié, intensifié ; ce sont des enseignants médiateurs, des enseignants éducateurs.

Ces nouvelles façons de concevoir la pratique pédagogique et son organisation impliquent l'enseignant de manière intense dans la promotion du changement. Il est impossible de distinguer les changements qui découlent de la pratique elle-même, à l'initiative des enseignants, dans le but de générer de nouvelles façons de concevoir, d'organiser et d'agir dans l'enseignement et l'apprentissage, des changements qui découlent des recherches et des propositions de pratique pédagogique. Cependant, ce processus de transformation de la pratique pédagogique constitue un besoin pour la formation des enseignants.

5 Les technologies éducatives

Les technologies éducatives, qui impliquent les technologies de l'information, de l'informatique et de la communication incorporées dans l'éducation, dans lesquelles sont inclus les équipements et les artefacts, ont ouvert de nouvelles possibilités d'organisation scolaire et de pratique pédagogique. Au cours des dernières décennies, ces équipements se sont intensément répandus, pourtant tous ne sont pas accessibles à toutes les écoles.

Leur catégorisation comprend les outils en général, les appareils et les logiciels, les technologies qui facilitent Internet et l'apprentissage, les médias sociaux et les technologies de visualisation. Dans le but seulement de souligner la multiplicité des possibilités, on trouve le « monde des blogues », avec le « blog », « weblog », « micro blogage », « vidéo blog », « blogueur », « bloguer », « blogosphère ». Compte tenu des sujets qu'ils traitent, comme les blagues, les nouvelles, la poésie, les idées, les journaux intimes, les récits de voyage, les sensations, les discussions politiques, philosophiques et culturelles, les conseils de beauté, les informations sur la santé, les maladies, les conseils sur les soins des animaux de compagnie, les photographies et les témoignages, ils se présentent comme des perspectives à analyser pour intégrer les activités d'enseignement et d'apprentissage. De même, la diversité des applications, telles que les jeux, les fichiers audios et les vidéos disponibles sur les réseaux, est intense, en plus de la conception d'objets d'apprentissage. Ces technologies ont provoqué des modifications dans la conduite des classes, même si ce n'est que pour illustrer des classes magistrales.

De ce point de vue, Marcelo Garcia et Vaillant (2012) précisent qu'il n'est pas nécessaire de dominer parfaitement le monde de l'informatique, toutefois les enseignants, en tant que médiateurs de connaissances, peuvent utiliser la technologie pour potentialiser l'action

pédagogique, en établissant une interaction avec les élèves et en s'entre-aidant. Cependant, il faut encore une fois souligner que l'accès aux équipements et aux différents médias n'est pas démocratisé. Des connaissances sont nécessaires à leur utilisation ainsi que des conditions d'aide et de temps pour la préparation d'activités d'apprentissage incluant les technologies.

Compte tenu de ce contexte d'intenses modifications proposées et effectives dans la pratique pédagogique, il faut bien comprendre que l'on fait face à de nouveaux besoins pour la formation des enseignants.

6 Considérations provisoires

En terminant ce texte, il est fondamental et nécessaire d'insister sur le caractère provisoire des besoins signalés, issus des transformations et changements du système scolaire et de la pratique pédagogique. Il est important de souligner que l'article reconnaît les limites de l'étude et ne considère donc pas les questions exposées comme concluantes. Au contraire, elles constituent une introduction pour fournir des indicateurs permettant de comprendre les problèmes qui traversent le système scolaire et l'activité enseignante, mais qui supposent des implications directes sur la formation des enseignants.

Il convient de noter que la formation des enseignants se déroule dans la tension entre les besoins socio-historiques et les conditions dans lesquelles ont lieu la pratique pédagogique et la formation dans les cours de premier cycle consacrés professorat. Dans ce contexte, les besoins sont imbriqués dans la conjoncture des politiques publiques, déterminantes et déterminées, dans les luttes qui conditionnent les circonstances de réalisation du processus de formation. Former des enseignants dans le contexte contemporain marqué par la dévalorisation de l'école, elle-même entretenue sans les ressources nécessaires et suffisantes, fait apparaître de nouveaux besoins plus considérables et complexes.

Les besoins soulignés tout au long du texte peuvent constituer des aspects à observer lors de la proposition d'un calendrier de cours et de programmes destinés à promouvoir la formation des enseignants. Il est important de mettre en garde contre les programmes de formation imposés aux enseignants, car il est entendu que le processus de leur formation doit être mené avec les enseignants et non à leur sujet.

Bibliographie

- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- BIESTA, G. (2012). « Boa educação na era da mensuração. », *Cad. Pesqui.*, São Paulo, 2, (147), 808-825, 2012.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANCO, V. (2016). « Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. » *Educ. rev.*, Curitiba, 45, 111-123, 2012. Disponível: <<http://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso: 05 abr. 2016.
- BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.

- BRASIL. (2014). *Plano Nacional de Educação – PNE*. LEI N° 13.005/2014
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2017). [Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017](#). Brasília.
- CUNHA, Maria I. da. (2005). *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin.
- CURY, C. (2008). <<A educação básica como direito.>> *Cadernos de Pesquisa*, 38, (134), 293-303, maio/ago.
- ESQUINSANI, Rosimar S. S. (2010). <<Políticas de organização curricular para a escola pública em tempo integral: as lições de uma experiência.>> *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, 91(227).
- FULLAN, M. et HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne. Peter Lang.
- INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA -INEP. *Sinopses estatísticas*. Brasília, 2019.
- MACEDO, E. (2015). <<Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?>> *Educação e sociedade*, Campinas, 36, 891-908.
- MARCELO, Carlos G. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MENDES, Katia V. M. & ROMANOWSKI, Joana P. (2013). <<A relação entre a formação do professor nos cursos de licenciatura e a educação básica>> In Miguel, M. E. B. *Formação do professor para a educação básica*. Curitiba: Editora Champagnat, p. 75-106.
- MIRA, Marília M., Cartaxo, Simone R. M., ROMANOWSKI, Joana P. & MARTINS, Pura L. O. (2014). <<Processos de inserção profissional de professores iniciantes na rede municipal de ensino de Curitiba.>> In *IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 1-12.
- MIRA, Marília. M. ; ROMANOWSKI, Joana P.; MENDES, & Katia V. M. (2017). <<As demandas para a formação de professores a partir da prática docente>> In: *Formação de Professores em Diferentes Níveis e Modalidades de Educação e Ensino*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 112-128.
- PINTO, Neuza B. (2014). <<História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica.>> *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 14, (41), 125-142, jan./abr. 2014.
- POZZO, Juan I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, Oder J. (2004). <<Reestruturação capitalista: educação e escola.>> *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, FaE/UFMG, 13, (1), 70-89, jan.-jul.
- SAVIANI, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

- SCALLON, G. (2000). <<Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências>>. Em: J. Grégoire e Cols., *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. (pp. 155-168). Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOCZEK, D. & ROMANOWSKI, Joana P. (2014). << Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão.>> In *IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, p.1-13.
- UNESCO. (1996). *Declaração de Salamanca*, 1996.
- UNESCO. (2012). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. -- Brasília: UNESCO.
- VEIGA, Ilma P. A. (2014). <<Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa.>>VEIGA, Ilma P. A. In *Lições de Didática*. São Paulo: Papirus.
- VERGNAUD, G. (1990). <<La théorie des champs conceptuels.>>*Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- YOUNG, Michel. F. D. (2016). <<Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?>>. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 18-37.

Pour citer cet article

Référence électronique

Joana Paulin Romanowski, Daniele Saheb, Pura Lucia Oliver Martins, « Besoins pour la formation des enseignants de l'éducation de base au Brésil », *Educatio* [En ligne], 10 | 2020. Article traduit du portugais. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés
