

LA COOPÉRATION ENTRE LES AGENTS DE LA FORMATION DANS LE STAGE CURRICULAIRE SUPERVISÉ

 Roque Luiz Bikel^I

 Larissa Cerignoni Benites^{II}

 Révision : Josely Bogo Machado Soncella^{III}

^I Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis (SC), Brésil ; roque_lin@hotmail.com

^{II} Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis (SC), Brésil ; larissa.benites@udesc.br

^{III} Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), Brésil ; josely@unb.br

Résumé

L'objectif de cette recherche qualitative était de cartographier les relations qui se produisent lors du stage curriculaire supervisé, en examinant la possibilité de coopération entre les agents de formation (université et école) dans le contexte d'un programme de formation à l'enseignement en Éducation Physique. Il en ressort que les relations de coopération entre l'université et l'école sont influencées par des dynamiques de collaboration et de pouvoir qui imposent à la fois des formalités et des informalités dans les pratiques. La notion de coopération est apparue comme une construction essentiellement individuelle, plutôt qu'institutionnelle, et ce qui prédominait était la manière dont les sujets négocient et façonnent l'espace du stage. Dans ce sens, la notion de partenariat a été perçue comme un progrès par rapport à ce qui est déjà acquis, apportant de nouvelles possibilités pour le déroulement du stage.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • QUOTIDIEN SCOLAIRE • ÉDUCATION PHYSIQUE

A COOPERAÇÃO ENTRE OS AGENTES DA FORMAÇÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Resumo

O objetivo desta pesquisa qualitativa foi mapear as relações que acontecem no estágio curricular supervisionado no que diz respeito à possibilidade de cooperação entre os agentes da formação (universidade e escola) no contexto de um curso de Licenciatura em Educação Física. Como resultado pontua-se que as relações de cooperação entre universidade e escola são influenciadas por dinâmicas de colaboração e de poder que impõem formalidades e informalidades às práticas. A noção de cooperação apareceu como algo construído do ponto de vista individual e não institucional e o que imperou foi o modo como os sujeitos negociam e moldam o espaço do estágio. Nesse sentido a noção de parceria foi vista como algo que avançaria naquilo que já se conquistou e traria outras possibilidades para o estágio.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • COTIDIANO ESCOLAR • EDUCAÇÃO FÍSICA

COOPERATION AMONG TRAINING AGENTS IN SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIPS

Abstract

This qualitative study aimed to map the relationships that occur in supervised curricular internship, focusing on the potential for cooperation between the training agents (university and school) in the context of a bachelor's degree in Physical Education. The findings indicate that cooperative relationships between universities and the schools are influenced by dynamics of collaboration and power, which introduce both formalities and informalities into practices. The concept of cooperation emerged as something constructed from an individual rather than an institutional perspective, with the prevailing factor being how individuals negotiate and shape the internship experience. In this context, the idea of partnership was seen as a way to build upon existing achievements and open up new possibilities for the internship.

TEACHER TRAINING • SCHOOL LIFE • PHYSICAL EDUCATION

COOPERACIÓN ENTRE AGENTES DE FORMACIÓN EN PRÁCTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS

Resumen

El objetivo de esta investigación cualitativa fue mapear las relaciones que se dan en las prácticas curriculares supervisadas respecto a la posibilidad de cooperación entre agentes de formación (universidad y escuela) en el contexto de un curso de Licenciatura en Educación Física. Como resultado, se señaló que las relaciones de cooperación entre universidad y escuela son influenciadas por dinámicas de colaboración y poder que imponen formalidades e informalidades en las prácticas. La noción de cooperación apareció como algo construido desde el punto de vista individual y no institucional, y prevaleció la forma en que los sujetos negocian y configuran el espacio de las prácticas. En este sentido, la noción de colaboración fue vista como algo que impulsaría lo que ya se conquistó y traería otras posibilidades para la práctica.

FORMACIÓN DE PROFESORES • COTIDIANO ESCOLAR • EDUCACIÓN FÍSICA

Reçu le : 31 AOÛT 2024 | **Accepté pour publication le : 3 JUIN 2025**



Il s'agit d'un article en accès libre, distribué sous la licence Creative Commons BY.

LE POINT DE DÉPART DE CETTE ÉTUDE EST LA COMPRÉHENSION QUE LA FORMATION DES enseignants est un processus de développement et d'apprentissage pour l'enseignement, réalisé sous une forme « intentionnellement planifiée pour l'effectivité d'une pratique sociale déterminée » (Martins, 2010, p. 14, notre traduction), et que le stage curriculaire supervisé (SCS) fait partie de ce processus afin de permettre le développement et l'apprentissage professionnels (Carvalho et al., 2021).

En ce sens, on comprend que le SCS favorise un dialogue entre l'université et l'école, par lequel les sujets impliqués partagent leurs connaissances et expériences, fournissant un enchaînement d'actions collaboratives et d'apprentissages pour tous ceux qui participent au processus (Souza Neto et al., 2021).

Dans cette logique, le SCS est un espace important de la formation des futurs enseignants (Borges, 2008 ; Souza Neto et al., 2019, 2021 ; Batista & Graça, 2021) et, dans la perspective de la professionnalisation (Nóvoa, 2017), nécessite que les institutions impliquées (université-école) établissent des contacts et des approches qui envisagent la construction d'une identité professionnelle cohérente, ainsi que l'accès aux pratiques considérées comme professionnelles pour l'exercice de l'enseignement (Sarti & Araújo, 2016 ; Batista & Graça, 2021).

Cependant, bien que le SCS soit prévu dans la formation initiale, son déroulement n'est pas aussi linéaire, car, en se déplaçant entre l'université et l'école, on perçoit la présence de cultures distinctes, tant de formation que d'enseignement (Sarti, 2008 ; Pimenta & Lima, 2011), ce qui finit par placer le SCS dans une sorte d'« entre-lieu » : ce n'est ni l'université ni l'école.

L'« entre-lieu » résulte de la rencontre des institutions et ici la terminologie sera interprétée par les lentilles théoriques de Michel de Certeau (1998), qui le comprend comme partie du quotidien, rempli d'opérations et d'actions mobilisées par les sujets, et qui, dans ce cas, peut fournir des indications sur les pratiques, les relations et l'apprentissage de l'enseignement, en apportant un ensemble de schémas qui orientent le comportement des stagiaires et des enseignants pendant le SCS.

Dans ce contexte, selon Certeau (1998), chaque sujet utilise un ensemble d'actions, recourant à des « stratégies » (manipulation du sujet pour établir une « place » dans le contexte), ainsi qu'à des « tactiques » et des « astuces » (qui sont des mouvements en faveur de la recherche de cette « place », du sentiment d'appartenance).

Ainsi, en rapprochant ce référentiel du SCS, on peut comprendre que les sujets mis en jeu (à la fois de l'université et de l'école) utilisent différentes stratégies, tactiques et astuces pour accomplir leurs actions désignées, qu'elles soient des orientations, des supervisions ou même en tant qu'apprenti.

En ce sens, le SCS est marqué par les relations, les récits et les narrations entre ceux qui y sont impliqués, fournissant la validité aux différentes pratiques de la culture scolaire et universitaire. Ces pratiques sont construites et/ou perpétuées quotidiennement par les divers sujets de ces espaces (Alves, 2003), oscillant entre règles et conventions sociales et donnant naissance à de multiples formes de collaboration (Landry, 2013).

Il existe plusieurs concepts et expressions qui cherchent à désigner ce moment de travail commun, tels que la collaboration, l'intégration, la coopération, les réseaux et le partenariat – tous se référant à une perspective professionnelle (Borges, 2008 ; Sarti, 2009, 2013 ; Iza & Souza Neto, 2015 ; Cyrino & Souza Neto, 2017 ; Benites, 2021). Cependant Landry (2013) identifie différentes formes et niveaux de « partenariat » qui se manifestent dans les discours et les pratiques, tant au plan individuel que collectif.

L'auteur susmentionné souligne que, selon sa compréhension, coopération, collaboration et partenariat ne sont pas synonymes. Alors que la coopération et la collaboration impliquent des actions ponctuelles et moins structurées, le partenariat suppose une relation plus profonde et durable, marquée par un fort engagement entre les acteurs.

Pour Landry (2013), les institutions construisent progressivement des instances de travail collectif qui peuvent évoluer vers un partenariat. L'un des premiers niveaux est celui de l'information mutuelle, caractérisé par des échanges initiaux et des liens encore fragiles. Le deuxième niveau est celui de la consultation, qui repose sur un dialogue formel visant à résoudre des problèmes communs. Enfin, on atteint le stade de la concertation, qui représente un niveau plus profond de collaboration, avec une coresponsabilité dans la prise de décisions et la réalisation d'actions conjointes, consolidant ainsi la collaboration (Landry, 2013). Ensuite viennent les formes de coopération, puis enfin le partenariat.

Par conséquent, le SCS peut être compris comme un espace dans lequel ces relations et conceptions se chevauchent ou sont tendues, en fonction du degré de liaison et d'engagement des institutions et des sujets impliqués (Silva et al., 2018). Cette dynamique relationnelle traverse l'« entre-lieu » au moyen de représentations, de pratiques quotidiennes, de stratégies institutionnelles et de tactiques individuelles.

Dans ce sens, les organisations et les individus, aux cultures et valeurs souvent différentes, tout en guidant leurs relations par des ouvertures et des rapprochements, vivent également des processus de confrontation, de négociation et de reconstruction de leurs identités (Landry, 2013), qui orientent la conduite de l'université et de l'école (Benites, 2021).

De cette façon, l'interprétation du quotidien du SCS devient une invitation à révéler des pratiques qui prennent différentes significations et se structurent au fur et à mesure que les participants s'engagent (Gregório & Giorgiano, 2022), tout en offrant la possibilité de cartographier les relations qui s'y développent entre les différents sujets.

Ainsi, l'objectif de cette étude était de cartographier les relations qui se produisent dans l'« entre-lieu » du SCS en ce qui concerne la possibilité de coopération entre les agents de formation (université et école) dans le contexte d'un programme de formation à l'enseignement¹ en Éducation Physique.

Méthodologie

Il s'agit d'une recherche qualitative de type exploratoire, approuvée par le Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos [Comité d'Éthique de la Recherche avec des Êtres Humains],² menée dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement en Éducation Physique du Centro de Ciências da Saúde e do Esporte [Centre des Sciences de la Santé et du Sport] (Cefid) de l'Universidade do Estado de Santa Catarina [Université de l'État de Santa Catarina] (Udesc). Les participants étaient les professeures superviseuses³ du Cefid-Udesc, les enseignants associés, ainsi que les directeurs ou coordinateurs des écoles des réseaux publics (municipal et étatique) ayant accueilli les stagiaires du programme susmentionné au premier semestre 2023.

1 Note de traduction (N.T.) : Au Brésil, la formation initiale des enseignants se déroule dans le cadre des « licenciaturas », des cursus supérieurs niveau « licence » d'une durée de quatre ans.

2 Avis n. 67075923.5.0000.0118.

3 Toutes étaient des professeures contractuelles, engagées à titre temporaire uniquement pour l'enseignement, sans aucune garantie de permanence au sein de l'institution.

Pour la collecte des données, on a utilisé comme instruments et techniques le journal de terrain, lors de l'observation participante (Gil, 2017), ainsi que l'entretien semi-structuré (Duarte, 2004), qui englobait tous les participants et comportait une partie commune et une partie spécifique.

Les données présentées ici se rapportent aux participants de l'Udesc et de trois écoles, regroupés en fonction de l'école et de son articulation avec une ou plusieurs disciplines de stage⁴ du Cefid-Udesc, comme indiqué dans le Tableau 1. Chaque groupe a permis l'articulation des enseignants (associés et superviseurs) responsables du suivi/supervision dans cet espace, en plus de la participation d'un membre de l'équipe de gestion.

Tableau 1
Participants à la recherche

Groupe 1				
École	Membre direction	Ens. associé	Superviseure	SCS
1	Coordinatrice 1	1 et 2	1	SCS I : L'éducation de la petite enfance (0 à 5 ans)
Groupe 2				
École	Membre direction	Ens. associé	Superviseure	SCS
2	Directeur 2	3	2*	SCS II : L'enseignement fondamental – premières années (6 à 10 ans)
Groupe 3				
École	Membre direction	Ens. associé	Superviseure	SCS
3	Directrice 3	4, 5 et 6	2,* 3 et 4	SCS II : L'enseignement fondamental – premières années (6 à 10 ans) SCS III : L'enseignement fondamental – dernières années (11 à 14 ans) SCS IV : L'enseignement secondaire (15 à 17 ans)
Total :	3	6	4	
Nombre total de participants : 13				

Source : Élaboration des auteurs.

Note : (*) Même professeure dans deux écoles.

Les analyses ont suivi la proposition d'analyse des données qualitatives de Bogdan et Biklen (1994), avec la réalisation de processus descriptifs, suivis des étapes de codage et de catégorisation. Pour cela, nous avons utilisé l'entrelacement entre les documents d'orientation de l'université et les documents textuels générés par les entretiens et les observations, dans lesquels il a été possible d'identifier des éléments communs. Ce processus a fourni une vision globale de l'ensemble des pratiquants, de leurs perspectives, événements et stratégies/tactiques, permettant d'établir des interprétations sur les différents codes présents dans chaque groupe. Ces interprétations ont servi de base à l'exposition des sujets suivants, tels que la présentation des groupes et de leurs particularités, les notes sur les relations institutionnelles et les aspects de coopération.

4 Dans le programme de formation à l'enseignement en Éducation Physique, les SCS sont répartis en cinq disciplines, correspondant aux étapes et modalités d'enseignement de l'Éducation de base brésilienne.

Les groupes et leurs particularités

Les groupes avaient des caractéristiques particulières, puisqu'ils réunissaient différents professeurs, en plus de se rapporter à des instances administratives distinctes. Par exemple, le Groupe 1, lié au SCS de l'éducation de la petite enfance, se déroulait dans une institution considérée comme de petite taille⁵ du réseau municipal d'enseignement, et était imprégné de sujets qui étaient dans leur première expérience : c'était la première fois que les enseignants associés recevaient des stagiaires dans cette école, que la professeure superviseure de l'université se liait au stage en éducation préscolaire et que la coordinatrice recevait des stagiaires en Éducation Physique du Cefid-Udesc.

J'ai trouvé l'idée très intéressante [recevoir des stagiaires] quand je l'ai su, parce que j'aurais la possibilité de voir des choses et de revoir des choses, parce qu'ils sont venus frais ou non du collège . . . j'ai eu des enseignants associés de stage qui ont été très encourageants et des exemples formidables, vous savez, certains d'entre eux étaient plutôt cool, donc je voulais être cette personne. (Enseignant associé 2, notre traduction).

Accueillir les stagiaires a permis aux enseignants et la superviseure de ce Groupe 1 de se mettre à disposition de nouvelles possibilités. Cette position positive vis-à-vis de l'acte d'accueillir des stagiaires est également due au fait que cette école avait déjà reçu des stagiaires auparavant, y compris en signalant un processus d'archivage de certains documents découlant de ce processus.

Principalement dans le programme de formation à l'enseignement en Éducation Physique du Cefid, je trouve que le Neim⁶ a une très belle trajectoire par rapport aux stages. J'ai pris le matériel de la coordinatrice précédente et elle gardait beaucoup de choses, nous réalisons que cette relation est très longue, très durable. Elle doit avoir presque vingt ans. (Coordinatrice 1, notre traduction).

En ce sens, le Groupe 1 portait un héritage d'expériences développées dans le SCS, ce qui se montrait comme un point positif quand on considérait la reprise de l'articulation université-école. Cet historique a contribué à la création d'une dynamique de bonnes attentes en ce qui concerne l'expérience du stage.

La professeure superviseure 1 avait déjà supervisé des stages, mais pas dans l'éducation préscolaire et, en réfléchissant à cette situation, elle se trouvait également confrontée au fait qu'elle n'avait jamais pensé à être conseillère de stages, mais a adhéré à la possibilité, parce qu'elle avait une expérience d'enseignement dans l'enseignement supérieur : « *La discipline que j'aurai la possibilité de prendre, je la prendrai et je l'enseignerai* » (Superviseure 1, notre traduction).

La relation dans le Groupe 1 s'est établie selon la logique des contacts initiaux et par le dialogue au sujet de qui assumerait les responsabilités, ce qui était important pour que la coordination accepte le stage, ouvrant des possibilités pour le chemin de la collaboration entre l'université et l'école.

La première étape est de parler avec elles [enseignantes associées], qui vont faire le suivi . . . c'est elles qui vont suivre le stage . . . Ensuite, la direction vérifie s'il y a un très grand nombre de stagiaires, parce qu'alors vous surchargez l'espace et elles ont une proposition de travail . . . Elles doivent également développer leur travail. Donc, nous évaluons toujours tout ce processus. (Coordinatrice 1, notre traduction).

5 Elle comptait quatre salles de classe et fonctionnait en deux périodes, sans accueil à temps plein (accueillant en moyenne 160 enfants au total).

6 Neim : Núcleo de Educação Infantil Municipal [Centre Municipal d'Éducation de la Petite Enfance].

Ainsi, la disposition du Groupe 1 s'est produite à partir d'un historique de relations qui ont laissé des marques (Certeau, 1998), car c'était la première fois que les personnes impliquées participaient à quelque chose qui avait déjà des antécédents et, d'une certaine manière, ont supposé que les expériences précédentes donnaient la condition pour « réinaugurer » le rapprochement entre les deux institutions et leurs enseignants et gestionnaires. Ainsi, la mémoire institutionnelle (via des documents et des rapports), combinée avec la nouveauté personnelle, a eu un impact sur l'adhésion à la proposition du SCS.

Pour sa part, le Groupe 2 était lié au SCS de l'enseignement primaire des premières années et se déroulait dans une école liée au réseau municipal d'enseignement, considérée comme étant de taille moyenne⁷ qui était très proche du Cefid-Udesc. Cette école recevait déjà des stages depuis un certain temps, mais en raison du départ des enseignants (pour différentes causes comme la retraite et la fin du contrat de travail), on vivait un moment de reprise en fonction des professeurs qui assumaient les demandes d'orientation et de supervision.

Cependant, l'école démontrait déjà une certaine stabilité dans l'adhésion au stage, presque comme si elle avait déjà compris comment se manifeste et s'organise le mouvement par rapport aux nécessités bureaucratiques et administratives, reconnaissant les processus plus administratifs (conventions, présence de la supervision), ainsi que les aspects plus pédagogiques : « *Je sélectionne bien, je viens de recevoir quatre propositions et je les ai déjà refusées parce que nous ne travaillons pas avec cela ici, ce n'est pas pertinent pour nous* » (Directeur 2, notre traduction).

L'école a démontré une adhésion à la proposition du cursus d'Éducation Physique, ce qui semble avoir été renforcé par la proximité des professeurs (la superviseure et l'enseignant associé), car une appréciation du moment du SCS était manifeste, facilitant ainsi le processus bureaucratique entre l'université et l'école pour l'acceptation des stagiaires et la désignation de l'enseignant responsable : « *Je pense que c'est un espace très privilégié d'intervention, dans la perspective humaniste de l'élève, précisément parce que j'ai perçu à quel point cela a transformé mon propre processus de formation initiale* » (Superviseure 2, notre traduction).

Pendant le master, j'ai fait un stage d'enseignement dans le cadre du stage supervisé, alors mon directeur de mémoire était coordinateur du stage supervisé à l'UFSC⁸ et j'ai fini par suivre un peu ; d'autre part . . . je cherche peut-être à apporter une certaine humanité à la relation. (Enseignant associé 3, notre traduction).

Ce Groupe 2 a montré que les bonnes relations et les connaissances préalables sont des facteurs de développement du stage et que, malgré les différentes positions qu'elles occupent, les personnes impliquées s'engagent à respecter les règles et les normes déjà établies lors des moments antérieurs (Certeau, 1998 ; Benites, 2012). Par conséquent, l'impact était basé sur une compréhension du stage en tant qu'espace formatif et a renforcé la décision de maintenir les liens.

D'autre part, le Groupe 3, contrairement aux descriptions précédentes, était un espace qui comprenait plusieurs sujets de stage, s'adressant aux SCS : l'enseignement fondamental – premières années (6 à 10 ans), l'enseignement fondamental – dernières années (11 à 14 ans) et l'enseignement secondaire (15 à 17 ans). L'école liée à ce centre était une école publique de taille moyenne.⁹

7 L'école accueillait en moyenne 520 élèves en deux périodes (matin et après-midi). Toutefois, elle était également utilisée pour les besoins de l'éducation des jeunes et des adultes (EJA) en soirée.

8 UFSC : Universidade Federal de Santa Catarina [Université Fédérale de Santa Catarina].

9 L'école accueillait en moyenne 600 élèves en deux équipes.

Cette école accueille des stagiaires du Cefid-Udesc depuis trois ans, y compris pendant la pandémie et la postpandémie. Une des particularités du Groupe 3 est la configuration de son équipe d'enseignants associés : deux d'entre eux ont plus de dix ans d'expérience dans l'école et le troisième enseignant, bien qu'il n'ait pas de diplôme en Éducation Physique et qu'il ait une formation en Arts, est autorisé à superviser les stages en raison de la réforme de la nouvelle politique de l'enseignement secondaire¹⁰ et de la mise en place et de l'organisation du programme d'études pour le territoire de l'état de Santa Catarina.

De leur côté, les professeures superviseuses avaient déjà une expérience antérieure dans l'école et une direction qui reconnaissait que, bien que la proximité entre les institutions soit récente, l'organisation du SCS coulait de source et semblait déjà faire partie de la routine.

La superviseure rencontre les enseignants. Elle a eu une réunion rapide avec moi, mais ensuite j'ai délégué aux enseignants, qui gèrent ensuite le stage. J'ai trois enseignants d'Éducation Physique et ils se sont réunis et organisés eux-mêmes. C'est donc sous la supervision des enseignants. (Directrice 3, notre traduction).

Ainsi, dans le Groupe 3, la diversité même du contexte semble avoir un impact et favoriser les relations des SCS en promouvant les adaptations et en déléguant les responsabilités grâce à la confiance des personnes impliquées.

En général, les groupes ont présenté des relations fondées sur des parcours historiques distincts, ainsi que sur certaines astuces, notamment bureaucratiques, qui ont donné le ton de la formalité : calendrier, réunion initiale, proposition de stage et éventuelles manœuvres visant à garantir l'acceptation de la réalisation du stage. En ce sens, avoir plus ou moins d'expérience de contact avec le terrain des SCS permettait davantage de marges de manœuvre, comme l'idée de continuité dans le rapprochement entre les institutions.

De cette manière, il est clair que les accords entre les personnes impliquées se sont faits à travers une certaine régularité d'actions, mais en même temps, ils provenaient d'expériences particulières qui organisaient le « terrain » du SCS (Benites, 2012, 2021 ; Benites et al., 2012 ; Benites et al., 2013 ; Ribeiro & Araujo, 2017 ; Batista & Graça, 2021), de sorte qu'il a été possible de donner un sens aux pratiques.

Certeau (1998) mentionne que ce processus implique la dynamique de production et de consommation des pratiques, et qu'à chaque étape, de nouvelles couches de sens peuvent être incorporées, ici en l'occurrence à partir de la multiplicité des actions et des relations qui se composent dans le SCS.

La dynamique de chaque groupe semble révéler que le SCS est en fait façonné par les relations entre les sujets, les contextes institutionnels et les conditions structurelles, se constituant comme un champ de négociations symboliques, pratiques et politiques. Chaque groupe, en gérant ses limites et ses possibilités, active différentes formes de collaboration/coopération, qui oscillent entre l'institutionnel et l'informel. Cela renforce l'idée que le SCS est un « entre-lieu » (Certeau, 1998) où les significations sont produites, les positions sont tendues et de nouvelles couches de signification sont construites pour la formation des enseignants.

10 La nouvelle politique a mis en place le composant appelé « Pratiques corporelles », et tous les enseignants ayant une formation dans le domaine des langages pouvaient l'enseigner, y compris les enseignants en arts. Le composant « Pratiques corporelles » faisait partie de la liste des possibilités de stages en Éducation Physique pour l'enseignement secondaire.

Les relations institutionnelles et les interprétations de la coopération

Étant donné que le SCS est une « tâche » universitaire, son parcours est inauguré par le déplacement de l'université vers l'école par l'intermédiaire des professeures superviseuses. En ce sens, c'est l'université qui élabore la proposition de SCS et présente les conventions de stage qui doivent être signées ainsi que les modalités d'organisation des activités, telles que la production de documents, les heures d'observation, la prise en charge des cours, les rapports, entre autres.

Ce sont les superviseuses qui font le pas, en créant un espace basé sur la politique de bon voisinage, c'est-à-dire en proposant des relations amicales avec des appels à la coopération, en invitant l'école à participer à ce qui a déjà une structure, mais qui dépend éminemment de son acceptation (Carvalho et al., 2021 ; Portilho & Figueiredo, 2022), en jouant avec les possibilités offertes par les traditions (Certeau, 1998), comme, par exemple, l'opportunité solidaire pour l'école d'agir dans la formation de ses futurs enseignants (Benites, 2021).

Dans le cas du cursus étudié, ce déplacement est une bonne carte de visite, puisque les initiatives prises par les superviseuses sont perçues comme quelque chose d'organisé et d'engagé : « Elle fait l'effort de les amener ici, elle leur donne un aperçu de ce qui va se passer et son travail est vraiment important » (Enseignant associé 2, notre traduction).

Mais, en même temps, cette relation organisationnelle demande du temps pour présenter la proposition des SCS, les stagiaires, les activités, les calendriers, et pour organiser des réunions afin que le stage puisse avoir lieu. Et cela se renouvelle chaque semestre, car les stagiaires changent, et bien souvent les personnes impliquées également. De plus, cette relation peut être rompue à tout moment:

Bien que nous ayons eu deux ou trois réunions, au cours desquelles toute la responsabilité de superviser un stage lui a été expliquée [à l'enseignante associée], peut-être qu'elle n'a pas vraiment compris ce qu'était superviser un stage, car elle m'a informée qu'elle partirait le même jour où elle est partie. Elle a également prévenu les étudiants le même jour qu'elle quittait l'école. Elle n'a pris aucun contact préalable. Alors, elle nous a prévenus un vendredi et lundi je suis allée chercher une autre école. (Superviseure 3, notre traduction).

Ainsi, cette dynamique du SCS, de l'université à l'école, présente des aspects considérés comme positifs en termes de conditions et de structures, d'idée de reprise de contact, de renforcement des attentes, peut-être de délimitation progressive de ce que signifie accueillir et superviser (Benites, 2012 ; Vedovatto & Souza Neto, 2020), mais elle présente aussi des aspects qui montrent que, selon les discours des personnes impliquées, elle est encore loin d'être considérée comme une relation de proximité.

C'est une relation... Je dis qu'elle n'est pas aussi bonne, aussi étroite que nous le voudrions, il y a une relation comme celle-ci, je pense que c'est un partenariat, tandis que l'école offre le terrain de stage, l'université offre l'espace pour que nos étudiants fassent l'expérience d'un espace différent ou de classes différentes, donc je pense que c'est très positif, mais je pense que cette relation devrait être encore plus étroite. (Enseignante associée 4, notre traduction).

Je pense toujours que la relation entre l'école et l'université est en grande partie la responsabilité de l'enseignant associé et de l'enseignant superviseur et, en fait, je pense que les départements de coordination et les départements de gestion doivent se rapprocher pour mieux comprendre ce travail. (Superviseure 2, notre traduction).

Nous pouvons constater qu'il existe un discours dans lequel la relation entre les institutions devrait être différente de ce qu'elle est. D'un côté, la notion de « partenariat » est annoncée, mais elle devrait être « plus étroite ».

Une des questions centrales réside dans la compréhension même de la notion de partenariat telle qu'elle est envisagée par les agents impliqués dans les centres. Selon l'étude de Landry (2013), pour qu'il y ait partenariat, il faut un engagement profond et continu, souvent formalisé par des contrats ou des protocoles. C'est cette formalisation qui permet de fixer des objectifs en vue de promouvoir des changements mutuellement bénéfiques.

Landry (2013) propose également que les partenariats soient précédés d'une collaboration et d'une coopération, qui sont considérées comme des étapes fondamentales. Ainsi, on peut déduire que la relation mentionnée ci-dessus par l'enseignant associé 4 commence comme une possibilité de collaboration, passant à la coopération, mais qu'en fait il ne s'agit pas encore d'un partenariat. Cela peut être corroboré par ce que la superviseure 2 a mentionné, notant que cette formalisation doit également passer par d'autres organes institutionnels, au-delà de la proximité personnelle (Borges, 2008 ; Benites, 2012, 2021 ; Cyrino, 2016 ; Vedovatto & Souza Neto, 2020), ce qui a été renforcé par une autre superviseure :

Ce serait beaucoup mieux si nous avions des liens institutionnels . . . et cela faciliterait beaucoup notre travail parce que chaque semestre nous commençons à chercher des institutions et donc nous finissons par créer ces liens et je sais qu'aujourd'hui . . . tous les conseillers d'orientation ont déjà ces liens, mais ce sont encore des liens personnels. (Superviseure 4, notre traduction).

Peut-être que ce « rapprochement accru » nécessite de nouvelles dispositions de la part de tous les acteurs impliqués, reconnaissant même que la formation des enseignants est partagée par tous les professionnels de l'éducation (Tardif, 2002) et qu'elle susciterait une réflexion sur des questions permettant de mieux définir les critères de suivi, la réinterprétation des espaces, des partages et des responsabilités qui valorisent les expériences contenues dans les réalités professionnelles des enseignants (Cyrino & Souza Neto, 2017), c'est-à-dire des aspects qui échappent aux dimensions plus bureaucratiques et administratives du SCS pour entrer dans les dimensions pédagogiques et les intentions formatives (Zabalza, 2014).

Cependant, jusqu'à ce que cette nouvelle disposition soit réarrangée, ce que l'on peut observer, c'est l'effort pour maintenir la collaboration et le chemin vers la coopération entre les institutions, à travers des relations alimentées par les tactiques-actions qui façonnent les interactions, mettant en évidence la créativité et la résistance présentes dans les pratiques ordinaires (Certeau, 1998), et qui, lorsque elles se réfèrent aux relations entre les institutions, impliquent des descriptions positives et des renforcements favorables pour que le SCS ait lieu, même si l'approche n'est pas la plus souhaitable.

. . . là nous avons un avantage dans notre école, un avantage physique même, c'est très proche, cela permet de participer aux événements que l'un ou l'autre organise . . . l'université a beaucoup à apporter, mais l'école aussi a beaucoup à offrir parce que c'est un travail très qualifié, qui se développe depuis de nombreuses années, ce sont des professionnels très qualifiés, je veux rapprocher cela de ma classe, mais je veux pouvoir promouvoir cela, que l'université et l'école aient une plus grande proximité à cet égard ; plus les deux institutions sont proches, plus de possibilités émergent. (Enseignant associé 3, notre traduction).

Dans ce domaine de la tactique, les acteurs réalisent de bons coups par une série de combinaisons d'opérations formelles, ainsi que par un art de dire et de faire, de donner aux autres et aussi de se protéger. C'est précisément sur la base d'un ensemble de comportements et de la manière dont les coups sont comptés que les effets sont produits (Duran, 2007).

Dans mon administration . . . il y a eu beaucoup de temps où l'école n'avait pas de stagiaires parce que certains enseignants n'en voulaient pas, ils se sentaient gênés. L'année dernière, nous avons commencé et cela a fonctionné et cette année, cela a été une expérience fabuleuse, les enseignants l'apprécient vraiment. (Directrice 3, notre traduction).

Le discours a le pouvoir de présenter les détails de la relation, qui définissent un ensemble d'éléments qui, lorsqu'ils sont remis en question, ne restent plus qu'à raconter l'histoire (Certeau, 1998) :

. . . nous ne pouvions pas réaliser le stage à l'école 3, cela ne se faisait pas, nous ne savions même pas pourquoi il n'était pas possible de faire un stage à l'école 3, qui est l'établissement le plus proche, presque dans le même secteur, n'est-ce pas, et je ne sais pas d'où cela vient, je ne sais pas pourquoi, mais quand je suis arrivée au SCS, cette information était déjà là. (Superviseure 4, notre traduction).

Il en résulte un jeu tout aussi tactique et subtil qui relève d'un « art de dire » (Certeau, 1998, p. 142), qui permet à chaque enseignant de percevoir certains aspects et d'en occulter d'autres, de s'ajuster à une réalité et de crédibiliser des pratiques en les racontant.

Ces éléments montrent que le SCS maintient encore cette tradition d'entretien des relations grâce aux efforts individuels des acteurs pour créer un espace de dialogue commun (Benites, 2021) en faveur d'un objectif commun, et que le critère utilisé est encore « l'acceptation ou non » de la proposition de l'université (Sarti, 2009).

L'une des possibilités de discuter du maintien de cette tradition réside dans la compréhension des rôles des acteurs et de ce qui revient à chacun. Or, puisque la logique initiale du déplacement se fait de l'université vers l'école, il est sous-entendu que, dans ce cas, les enseignantes superviseures ont une plus grande expertise et une multiplicité d'actions qui ne s'appliquent pas dans la même mesure (et ne le pourraient pas) aux enseignants associés et aux membres de la direction : « Je me vois vraiment comme le premier point, la personne qui va organiser le stage parce que tout passe par nous, depuis le contact avec les écoles, la documentation, l'organisation de l'emploi du temps » (Superviseure 1, notre traduction).

Donc, nous avons cette possibilité de construire ces réflexions pour que le stagiaire se rende compte du potentiel de la leçon, s'il y a des points qui peuvent être améliorés, comment ces points peuvent être améliorés, pourquoi ces points peuvent l'être. Je pense donc que le rôle du superviseur comporte une très grande responsabilité, parce qu'il est étroitement lié à cette construction du stagiaire en tant que futur enseignant. (Superviseure 3, notre traduction).

Cette caractéristique finit par entrer en conflit avec la compréhension selon laquelle le rôle de superviseur est d'articuler les éléments des relations institutionnelles, le travail pédagogique de la matière et la dimension théorico-pratique des matières qui composent le cursus, entre autres aspects.

La superviseure, c'est une accompagnatrice. Elle est toujours présente. Nous sommes constamment engagées dans ce que nous appelons des conversations pédagogiques, toujours à la recherche des moyens de nous améliorer, de faire des remarques. Elle est aussi très attentive à fournir aux stagiaires des dossiers détaillés et à être présente tout au long du stage. Je pense que c'est vraiment très important. (Enseignante associée 4, notre traduction).

Cette condition de travail exige une multiplicité d'actions de la part des superviseures, qui s'étendent sur l'ensemble du processus de stage : depuis la recherche d'écoles, leur acceptation, les cours à l'université, jusqu'aux observations, à la planification et aux réflexions critiques sur la pratique. Il s'agit d'un ensemble de tâches qui génère souvent une surcharge de fonctions.

À cela s'ajoutent des difficultés liées à l'articulation entre le SCS et les autres disciplines du programme de formation à l'enseignement, révélant une faiblesse dans le rapprochement entre la formation académique et le contexte scolaire (Silva et al., 2018). Ce scénario conduit les superviseures à assumer un rôle dépassant ce qui est attendu ; elles sont souvent tenues pour responsables de « régler les détails » laissés en suspens tout au long du parcours de formation des étudiants.

Je vois souvent des étudiants qui ne parviennent pas à transférer ce qu'ils ont appris lors des semestres précédents dans le semestre où se déroule le stage. Il faut donc vraiment que je revienne sur des matières qu'ils ont déjà suivies pour qu'ils puissent les mettre en œuvre dans leur intervention. (Superviseure 2, notre traduction).

Ainsi, on constate que la perspective de professionnalisation des enseignants reste limitée à des efforts individuels ou en petits groupes, sans être consolidée comme un engagement collectif de la part du personnel enseignant de l'université (Benites, 2012 ; Ananias & Souza Neto, 2020). Dans ce contexte, le rôle de l'université dans le SCS se manifeste principalement à travers le travail des superviseures, qui favorisent la collaboration et les signes de coopération grâce à la proximité interpersonnelle (Landry, 2013).

Cependant, ce rôle centralisé des superviseures est également source de tensions et de malentendus, car il met en lumière l'absence d'un engagement institutionnel plus large et partagé :

Je pense que c'est important, évidemment, le feedback après coup, les conseils qu'elle [superviseure] donne pendant le cours, et j' imagine qu'elle les donne aussi en classe . . . donc c'est vraiment important. Je pense juste qu'elle pourrait observer un peu plus de loin . . . on se sent évalué à chaque instant, dès le « bonjour » . . . alors avec l'enseignante superviseure en plus, je me disais : bon sang ! quelle pression pour ces stagiaires. Mais c'était agréable. (Enseignant associé 2, notre traduction).

Dans ce contexte, les relations sont structurées par l'interaction et la mobilisation des acteurs impliqués et Certeau (1998) souligne que les manifestations varient en fonction de la crédibilité qui leur est attribuée et qu'en même temps qu'elles autorisent les pratiques, elles sont également impliquées dans les circonstances. En ce sens, le rôle des superviseures reflète le pouvoir de l'université, caractérisé par l'opérativité, la rationalisation et l'organisation fonctionnaliste, ainsi que les articulations pratiques dans la recherche de la production d'échanges d'actions.

En revanche, pour les enseignant.e.s associé.e.s, leur rôle découle des aspects liés à la réalité pratique de la profession ; c'est-à-dire qu'il s'agit de celles et ceux dont l'expérience et la présence quotidienne dans l'école offrent une plus grande capacité à promouvoir des façons de comprendre le phénomène éducatif dans ce contexte.

Je pense que cela se résume à la possibilité d'aider à leur formation, je pense que c'est quelque chose qui me motive d'une certaine manière, c'est vrai, savoir qu'ils seront là et que nous pourrions leur parler, leur suggérer des choses. (Enseignant associé 3, notre traduction).

. . . ils [les enseignants associés] ont l'autre rôle de mettre en pratique, de les responsabiliser, ils sont là tous les jours quand nous ne sommes pas là . . . ce sont eux qui vont responsabiliser les stagiaires à s'adapter à leur planification, à comprendre comment les choses fonctionnent dans cette institution, qui est très différente d'une institution à l'autre . . . c'est donc leur rôle de responsabiliser, de corriger, d'aider, d'améliorer leur expérience [des stagiaires], mais ça ne se passe pas toujours comme ça et nous cherchons aussi les partenariats que nous identifions comme ayant cette responsabilité. (Superviseure 4, notre traduction).

Il s'agit de comprendre que la profession exige la compréhension de certains rituels professionnels, tels que les routines suivies, l'organisation de la classe, la transition entre les activités, les façons de parler, les façons de se comporter, etc. qui permettent au praticien de s'adapter aux situations (Hovington, 2021). Cette compréhension du rôle de l'enseignant associé va de pair avec les représentations sur la fonction à exercer ; car, du point de vue de la législation sur les stages, il n'y a pas de définition des rôles et des modalités d'action (Benites et al., 2012).

De plus, l'action de l'enseignant associé correspond à un double rôle : d'abord, sa responsabilité est tournée vers les élèves de l'école, puis ensuite vers les stagiaires. Cette superposition de fonctions limite son action à une routine de travail déjà très exigeante, ce qui nuit aux temps et aux opportunités de dialogue entre les personnes impliquées dans le stage.

Nous n'avons pas le temps de discuter de la planification, il n'y a pas de discussion théorique, donc c'est à l'intérieur de la classe, à l'intérieur de cette pratique, et cela est la médiation, regarder la planification et voir si tout se passe bien, s'ils se sentent en sécurité. (Enseignant associé 6, notre traduction).

Cet aspect met en évidence la nécessité de réorganiser les routines des enseignants souhaitant participer au stage, afin de garantir un temps adéquat pour traiter les questions liées à l'entrelacement de la pratique pédagogique et de la formation didactique. En outre, il est urgent d'analyser les modèles de performance à la lumière de ce qui est attribué/attendu des superviseurs (Benites, 2012).

Ainsi, des incertitudes apparaissent quant au déroulement du SCS et à la consolidation de relations plus cohérentes, car ces limitations ont un impact sur la possibilité pour les superviseurs de jouer un rôle plus formateur et d'approfondir les expériences pratiques des stagiaires.

Les interactions quotidiennes se traduisent par des « manières de faire » (Certau, 1998, p. 41), ainsi que par des façons d'interpréter ce qui incombe à chacun des acteurs au cours du stage, qui se déroule dans un « entre-lieu », à partir des cultures propres à chacune des institutions, et qui présentent des possibilités d'interprétation de l'enseignement et du devenir enseignant.

Enfin, en ce qui concerne le rôle de la direction, on constate qu'il est caractérisé par l'autorisation ou non du stage et qu'une fois celui-ci accepté et que des réunions ont eu lieu, la direction laisse le reste des « négociations » et des tâches aux superviseurs : « *On est méga-démocratique ici, c'est l'enseignant qui oriente directement, c'est l'enseignant qui est responsable* » (Directrice 3, notre traduction).

Cet aspect peut être lié à l'absence d'identification de cette place de la direction dans les documents d'orientation du SCS et à l'absence de définition de ce dont l'école est responsable dans

le SCS (Souza Neto et al., 2019, 2021 ; Rodrigues et al., 2021), renforçant, d'une certaine manière, le discours de l'école en tant que simple destinataire, mais qui, en même temps, peut être la clé pour promouvoir des changements dans la participation et la compréhension de l'école en tant qu'espace de formation.

. . . cette nouvelle directrice, comme elle a ouvert cet espace d'échange, c'est peut-être une possibilité pour nous d'approfondir ces relations, de participer plus activement au processus scolaire, de suggérer une question de formation, je ne sais pas, mais je me suis rendu compte qu'elle était également ouverte à cette conversation. (Superviseure 1, notre traduction).

Ainsi, le croisement des données issues des discours des acteurs du SCS a révélé des visions différentes de ce qu'ils font, ce qui déclenche à son tour des possibilités de coopération dans le domaine des « stratégies » et du rapport aux conditions de travail (Nóvoa, 2017) qui ne sont pas toujours favorables au développement du travail collaboratif (Gervais & Desrosiers, 2005).

Cela recoupe ensuite le modèle de stage lui-même, dans lequel l'université fournit les lignes directrices et l'organisation, tandis que l'école s'adapte à cette dynamique, avec peu d'indications sur ses actions (Benites, 2021).

Cet aspect met en évidence l'approche institutionnelle au niveau de l'information mutuelle qui, selon Landry (2013), correspond à un espace d'échange, mais sans relation formelle pour approfondir ou concrétiser le partenariat et la coresponsabilité des actions.

Cette situation place les personnes impliquées dans un jeu où la répartition des forces est inégale, insérées dans des espaces politiques avec des engagements différents (Nóvoa, 2019), où l'idée de « partenariat » finit souvent par être confondue avec des synonymes qui diminuent son importance et sa signification (Landry, 2013), perdant même de sa force en tant que stratégie de négociation des ressources permettant de dépasser le champ des tactiques personnelles.

Les actions, même si elles sont initialement pensées dans une logique stratégique – comme la formalisation institutionnelle à travers des documents normatifs et administratifs –, finissent par être réalisées comme des tactiques ponctuelles, faute de soutien concret dans les espaces mêmes où elles ont été conçues. Cela révèle la fragilité des structures qui devraient articuler de manière cohérente les organismes impliqués dans la formation des enseignants (Ferreira et al., 2021 ; Carvalho et al., 2021 ; Kula & Güler, 2021), ainsi que la distance entre le plan normatif et la pratique quotidienne vécue sur les terrains de stage.

En ce sens, il est urgent de procéder à des changements pour relier les réglementations institutionnelles aux expériences de formation, en favorisant une plus grande cohérence entre le discours officiel et la réalité du SCS (Batista & Graça, 2021). Pour ce faire, il est nécessaire de prendre en compte un ensemble de facteurs structurels, tels que les conditions de travail des enseignants (Saviani, 2009), le temps disponible pour accueillir et superviser les stagiaires (Benites, 2012), la clarté des responsabilités et du rôle des superviseurs dans le stage (Oliveira et al., 2025) et la valorisation sociale des activités de formation (Sarti, 2013).

En d'autres termes, il s'agit de construire une politique normative solide et opérationnelle qui dépasse la formalité et fonctionne comme un instrument de crédibilité, de légitimité et de préparation institutionnelle pour les acteurs et les espaces impliqués dans la formation des enseignants.

Possibilités coopératives : Quelques remarques

Les dispositions des groupes, ainsi que les discours des participants, ont présenté l'université et l'école comme des espaces à la fois proches mais néanmoins éloignés d'un idéal envisagé par les enseignants associés et superviseurs.

Les récits ont fait émerger la notion de partenariat, notamment lorsqu'ils évoquent, par exemple, des traces d'expériences antérieures ou des documents archivés – mais rien qui puisse réellement remplacer la forme concrète que prend le stage, ni alléger les délais bureaucratiques et organisationnels.

Ainsi, cette notion de partenariat prend la forme de tactiques établies, telles que les contacts personnels, les faveurs liées au « prêt d'espaces », c'est-à-dire des produits reçus (Duran, 2007), qui manipulent le contexte afin de valider ce qui a déjà été accompli (Certeau, 1998). Toutefois, cette dynamique reste fragile et doit être réinstituée à chaque semestre.

Cela ne constitue cependant pas un obstacle réel au processus, dans la mesure où la coopération individuelle entre les acteurs permet une « reconnexion » entre l'université et l'école. En même temps, ce mouvement maintient un modèle académique (Souza Neto et al., 2021) dans lequel l'université contrôle la formation et les savoirs, tandis que les écoles sont chargées d'accueillir et d'appliquer ces connaissances (Ferreira et al., 2021).

De cette manière, le partenariat ne prend pas la forme d'une véritable transformation, car ses dimensions politiques – comme l'élaboration conjointe de programmes – ne sont pas prises en compte (Landry, 2013). La sphère de la coopération apparaît alors comme un élément qui donne sens à l'« entre-lieu » instauré par les SCS : un espace temporaire, géré par la socialisation des possibilités (apprendre, enseigner, échanger des nouveautés, utiliser du matériel, remplir les heures de stage, entre autres).

Dans ce cas, le pouvoir se limite à contrôler la formalité des pratiques (Certeau, 1998), tout en laissant place à la possibilité de créer un espace commun de formation grâce à l'implication des superviseuses. Cependant, ces dernières ne disposent pas toujours de tous les outils nécessaires pour mettre en œuvre une relation différente de celle qu'elles entretiennent déjà.

Les superviseuses interviennent dans cet « entre-lieu » et s'efforcent de rendre possible et soutenable la réalisation des stages, en proposant une coopération orientée vers les opportunités (Kula & Güler, 2021) – qu'il s'agisse des stagiaires, des enseignants associés ou même des élèves des écoles (Ferreira et al., 2021).

Cette forme de coopération rencontre également des défis, tels que le manque de compréhension du rôle de chacun, les insécurités, les angoisses, les conditions de travail, le temps disponible pour tous les acteurs concernés, entre autres (Sarti, 2013). Ces éléments peuvent conduire à un désalignement entre ce que le stage est censé être, ce que les stagiaires doivent apprendre et ce que l'école peut offrir, ce qui aboutit à une expérience fragmentée (Iza & Souza Neto, 2015).

En somme, ces observations soulignent ce qui traverse les SCS : l'université rend possible la mise en œuvre, l'école accepte, et des accords sont établis pour contourner les diverses circonstances. Cette dynamique de relations tactiques peut créer une illusion d'adéquation et de réussite, sans aborder les enjeux structurels et organisationnels qui influencent le déroulement du stage.

Ainsi, la persistance de cette forme de coopération peut perpétuer un cycle d'ajustements superficiels, sans promouvoir de transformations stratégiques dans les pratiques de formation, ni réellement intégrer le concept de partenariat, qui engloberait la complexité de l'organisation, des

liens, des temporalités, des formations, des partages, dans lequel chaque partie contribuerait à quelque chose, suivant une logique de gain mutuel et avec la garantie de continuité (Landry, 2013).

Il convient néanmoins de souligner que l'idée de partenariat, ici, est envisagée comme une possibilité de renforcer les liens entre université et école, en restructurant l'expérience professionnelle par une meilleure compréhension des rôles d'encadrement, de supervision et de gestion – en adoptant peut-être une logique d'« inversion de perspective » (Certeau, 1998, pp. 124-125), où l'école et ses agents pourraient, autant que l'université, contribuer à façonner les processus de formation.

Considérations finales

Cette étude avait pour objectif de cartographier les relations qui se déroulent dans l'« entre-lieu » des SCS, en ce qui concerne la possibilité de coopération entre les acteurs de la formation (université et école) dans le contexte d'un programme de formation à l'enseignement en Éducation Physique.

Il a été observé que ces relations, portées par les enseignants et les gestionnaires, sont imprégnées d'expériences passées et présentes qui favorisent la collaboration et conduisent, dans certains cas, à des formes initiales de coopération, médiées par l'acceptation institutionnelle et la régulation du stage. Ces dynamiques influencent tant les formalités que les informalités des actions individuelles et collectives. Chaque groupe a présenté ses configurations spécifiques, marquées par des accords, des ajustements, des intérêts et des désignations qui reflètent son parcours et sa disposition vis-à-vis des SCS.

La cartographie réalisée a mis en évidence la présence de structures symboliques et pratiques construites au fil du temps (Certeau, 1998), dans lesquelles les participants manifestent un respect mutuel, accueillent la proposition des SCS et, simultanément, expriment le désir que cette relation puisse être différente, plus profonde et durable. En ce sens, le concept de partenariat a émergé comme un horizon souhaitable.

Le partenariat, compris au-delà de la simple collaboration ponctuelle, a été envisagé comme une possibilité de progrès par rapport à ce qui est déjà consolidé. Il impliquerait une institutionnalisation plus solide des actions, favorisant une coopération moins centrée sur des efforts individuels et davantage soutenue par des engagements institutionnels, capables d'élargir les possibilités formatives et de renforcer les liens entre université et école.

Pour ce faire, la consolidation de la coopération entre l'université et les services municipaux et étatiques de l'éducation constitue une stratégie fondamentale pour la construction de liens plus étroits et durables entre les institutions. Dans ce contexte, il est essentiel de reconnaître le rôle de l'école comme espace formateur, coresponsable des processus de structuration des SCS, avec la définition des objectifs, des responsabilités, des calendriers et des dispositifs d'évaluation conjointe.

À partir de ce mouvement collaboratif, on envisage la constitution d'équipes interinstitutionnelles de formateurs, composées d'enseignants/professeurs idéalement permanents, issus des deux institutions. Ces équipes pourraient assurer la continuité des initiatives formatrices, encourager l'échange de savoirs issus des expériences de stage et qualifier les processus de formation en identifiant, de manière partagée, défis et opportunités.

Cependant, cette consolidation dépend aussi d'une définition plus précise des rôles de chaque acteur impliqué dans les SCS, de mécanismes garantissant la crédibilité (financière ou sociale) des institutions et professionnels engagés dans la formation des enseignants, ainsi que de

la réorganisation des temps institutionnels consacrés à la planification et au suivi formatif des futurs enseignants.

Par conséquent, la consolidation de ces éléments doit être envisagée et ancrée dans un champ stratégique, articulé aux politiques éducatives nationales, en prenant pour postulat le développement professionnel des futurs enseignants.

Remerciements

Le présent travail a été réalisé avec le soutien de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Coordination pour l'Amélioration du Personnel de Niveau Supérieur] (Capes), code de financement 001, dans le cadre de l'appel à projets du Programa de Pós-Graduação em Educação [Programme de troisième cycle en Éducation] (PPGE) de l'Udesc.

Références

- Alves, N. (2003). Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 62-74.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>
- Ananias, E. V., & Souza Neto, S. de. (2020). O estágio obrigatório na formação de professores de educação física: A influência do movimento da profissionalização do ensino e das reformas curriculares. In D. Vedovatto, E. V. Ananias, & R. A. da Costa Filho (Orgs.), *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil : Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp. 61-74). CRV.
- Batista, P. F., & Graça, A. B. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: Processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pró-Posições*, 32, Artigo e20180084. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084>
- Benites, L. C. (2012). *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: Perfil, papel e potencialidades* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"]. Repositório Institucional da Unesp.
<https://repositorio.unesp.br/items/cf099ac0-3ba1-43c7-a484-094b7adaedfe>
- Benites, L. C. (2021). A participação da universidade e da escola no acontecimento do estágio curricular supervisionado de futuros professores de Educação Física. *Pró-Posições*, 32, Artigo e20180085. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666750>
- Benites, L. C., Cyrino, M., & Souza Neto, S. de. (2013). Estágio curricular supervisionado: A formação do professor-colaborador. *Olhares*, 1(1), 116-140. <http://dx.doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.32>
- Benites, L. C., Souza Neto, S. de, Borges, C., & Cyrino, M. (2012). Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 20(4), 13-25. <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/3286>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.
- Borges, C. (2008). A formação docente em Educação Física em Quebec: Saberes, espaços, culturas e agentes. In C. Traversini, E. Eggert, E. Peres, & I. Bonin (Orgs.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Práticas e didáticas* (pp. 147-174). EdUPUCRS.

- Carvalho, J. J. de, Filho, Batista, P., & Souza Neto, S. de. (2021). O estágio supervisionado em educação física no Brasil: Uma *scoping review* de teses e dissertações. *Movimento*, 27, Artigo e27055. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112069>
- Certeau, M. de. (1998). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Vozes.
- Cyrino, M. (2016). *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional da Unesp. <https://repositorio.unesp.br/items/53f67aca-bf0b-4676-8126-36232a6975b6>
- Cyrino, M., & Souza Neto, S. de. (2017). Parceria universidade e escola no estágio curricular: Um processo em constituição. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 661-682. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO07>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, (24), 213-225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Duran, M. C. G. (2007). Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Revista Diálogo Educacional*, 7(22), 115-128. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4177>
- Ferreira, J. da S., Benites, L. C., & Souza Neto, S. de. (2021). A relação universidade-escola no estágio curricular supervisionado: Uma revisão sistemática. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(65), 10-28. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6242>
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gregório, N. M., & Giorgiano, I. (2022). Contribuições teórico-metodológicas do esquema polemológico de Michel de Certeau para a análise sócio-espacial das práticas cotidianas. *Paranoá*, 15(33), 1-15. <https://doi.org/10.18830/issn.1679-0944.n33.2022.20>
- Hovington, S. (2021). *Le stage dans les métiers relationnels: Profiter pleinement de son expérience*. JFD.
- Iza, D. F. V., & Souza Neto, S. de. (2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 21(1), 111-124. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46271>
- Kula, S. S., & Güler, M. P. D. (2021). University-school cooperation: Perspectives of pre-service teachers, practice teachers and faculty members. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 47-62. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1291040>
- Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation: Des formes de collaboration à l'espace partenarial. In C. Landry, & C. Garant (Dirs.), *Formation continue, recherche et partenariat: Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (pp. 31-62). Presses de l'Université du Québec.
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In L. M. Martins, & N. Duarte (Orgs.), *Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 13-31). Cultura Acadêmica.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), Artigo e84910. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

- Oliveira, C. M. de, Alencar, A., Araldi, F. M., Batista, P. M. F., & Farias, G. O. (2025). Revisão sistemática do currículo supervisionado em Educação Física: Um olhar para o professor familiar. *Retos*, 65, 246-261. <https://doi.org/10.47197/retos.v65.109604>
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2011). *Estágio e docência* (6ª ed.). Cortez.
- Portilho, A. P. B., & Figueiredo, Z. C. C. (2022). Estágio curricular supervisionado em Educação Física: Uma revisão sistemática da produção científica (2005-2018). *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 30(1). <https://www.revistaretos.org/index.php/retos/article/download/109604/82071>
- Ribeiro, L. T. F., & Araújo, O. H. A. (2017). O estágio supervisionado: Fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1721-1735. <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10280>
- Rodrigues, L. P., Flores, P. P., Queiroz, L. C., & Souza, V. M. (2021). Políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil: Uma revisão integrativa. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, 26(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i3.8444>
- Sarti, F. M. (2008). O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, 18(30), 47-65. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1402>
- Sarti, F. M. (2009). Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, 25(2), 133-152. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>
- Sarti, F. M. (2013). Relações intergeracionais e alternância na formação docente: Considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação*, 46(1), 83-99. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4174>
- Sarti, F. M., & Araújo, S. R. P. M. de. (2016). Acolhimento no estágio supervisionado: Entre modelos e possibilidades para a formação docente. *Educação*, 39(2), 175-184. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19415>
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Silva, A. P. da, Jr., Both, J., & Oliveira, A. A. B. de (2018). Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de Educação Física. *Journal Physical Education*, 29, Artigo e2937. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2937>
- Souza Neto, S. de, Borges, C., & Ayoub, E. (2021). Formação de professores na contemporaneidade: Desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. *Pró-Posições*, 32, Artigo e2021003. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031>
- Souza Neto, S. de, Cyrino, M., & Borges, C. (2019). O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 52-72. <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Vedovatto, D., & Souza Neto, S. de. (2020). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. In D. Vedovatto, E. V. Ananias, & R. A. da Costa Filho (Orgs.), *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas* (pp. 171-184). CRV.
- Zabalza, M. A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Cortez.

Information sur l'auteur

Roque Luiz Bikel – préparation et analyse des données ; rédaction du manuscrit original et approbation de la version finale du travail.

Larissa Cerignoni Benites – supervision ; validation des données ; rédaction : révision et approbation de la version finale du travail.

Disponibilité des données

Les données sous-jacents à la recherche sont contenues dans l'article.

Rédacteurs responsables

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

Comment citer cet article

Bikel, R. L., & Benites, L. C. (2025). La coopération entre les agents de la formation dans le stage curriculaire supervisé. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Article e11394.
https://doi.org/10.1590/1980531411394_fr