

L'ACCOMPAGNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT DU STAGE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN EAD

 Regina Zanella Penteadó^I

 Flavia Medeiros Sarti^{II}

 Traduction de : Josely Bogo Machado Soncella^{III}

^I Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Rio Claro (SP), Brésil ; rzpentead@uol.com.br

^{II} Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Rio Claro (SP), Brésil ; flavia.sarti@unesp.br

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

Résumé

L'article concerne le stage au sein de la formation des enseignants dans l'enseignement à distance, en termes de limites et de possibilités pour leur socialisation professionnelle, à travers l'environnement d'apprentissage virtuel (EAV), considéré comme un dispositif d'accompagnement et de développement du stage encadré. Recherche empirique qualitative, avec une approche descriptive et interprétative, qui fait appel à l'analyse de contenu des données documentaires écrites et audiovisuelles du l'EAV associé à un cursus de formation à la pédagogie. Dans le dispositif, le monologue et l'autodidaxie, ainsi que l'absence de formateurs et d'accompagnement, imposent des limites au développement du stage et à la socialisation professionnelle. Ces résultats permettent de mettre en question le modèle contemporain de formation des enseignants.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • STAGE • ENSEIGNEMENT A DISTANCE

ACOMPANHAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EAD

Resumo

O artigo discute o estágio na formação docente em educação a distância quanto aos limites e às possibilidades para a socialização profissional de futuros professores, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), considerado dispositivo de acompanhamento e de desenvolvimento do estágio curricular. A pesquisa empírica, de caráter qualitativo e enfoque descritivo e interpretativo, emprega análise de conteúdo em dados documentais escritos e audiovisuais do AVA de um curso de pedagogia. No dispositivo, investidas de caráter monológico e de autodidatismo, bem como a ausência de formadores e de acompanhamento, impõem limites ao desenvolvimento do estágio e à socialização profissional. Esses resultados permitem projetar questionamentos quanto ao modelo contemporâneo de formação docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • ESTÁGIO • EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ACCOMPANIMENT AND DEVELOPMENT OF THE INTERNSHIP IN TEACHER EDUCATION IN DE

Abstract

The article discusses the internship in distance teacher education with regard to the limits and possibilities for the professional socialization of future teachers, through the virtual learning environment (VLE), considered as a device for accompanying and developing the curricular internship. Empirical research, of a qualitative nature and a descriptive and interpretative approach, uses content analysis of written and audiovisual documental data from the VLE of a pedagogy course. In the device, the monologic and self-taught attempts, as well as the absence of formers and accompanying, impose limits on the development of the internship and professional socialization. These results allows to question the contemporary model of teacher education.

TEACHER TRAINING • INTERNSHIP • DISTANCE EDUCATION

ACOMPAÑAMIENTO Y DESARROLLO DE LA PASANTÍA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EAD

Resumen

El artículo discute la pasantía en la formación de profesores en educación a distancia en términos de límites y posibilidades para la socialización profesional de los futuros profesores, a través del entorno virtual de aprendizaje (EVA), considerado como dispositivo de acompañamiento y desarrollo de la pasantía curricular. Esta investigación empírica cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo, utiliza análisis de contenido de datos documentales escritos y audiovisuales del EVA de un curso de pedagogía. En el dispositivo, los intentos monológicos y autodidactas, así como la ausencia de formadores y de acompañamiento, imponen límites al desarrollo de la pasantía y a la socialización profesional. Estos resultados nos permiten cuestionar el modelo contemporáneo de formación de profesores.

FORMACIÓN DE PROFESORES • PASANTÍA • EDUCACIÓN A DISTÂNCIA

Reçu le : 5 SEPTEMBRE 2024 | Accepté pour publication le : 5 JUIN 2025



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

CET ARTICLE SE CONCENTRE SUR LES RELATIONS ÉTABLIES ENTRE LES PROCESSUS d'universitarisation de la formation des enseignants et de professionnalisation du métier enseignant, plus particulièrement en ce qui concerne la présence de dispositifs de formation destinés à l'accompagnement des futurs enseignants dans le cadre des stages curriculaires des programmes de formation à l'enseignement.¹ Il envisage les stages curriculaires comme un espace formatif pour la socialisation professionnelle des futurs enseignants dans la culture enseignante (Sarti, 2020), une ressource importante d'initiation des stagiaires au « point de vue pédagogique » (Azanha, 2004, notre traduction) qui façonne le discernement de l'enseignant (Azanha, 2004, p. 370) afin d'agir dans les situations d'enseignement. En étant socialisés dans cette culture, les futurs enseignants accèdent à ce que Nóvoa (2022, p. 8, notre traduction) désigne comme le savoir professionnel enseignant, « qui réside dans l'acte d'enseigner, c'est-à-dire qui s'élabore dans l'action (contingent) ; un savoir qui appartient à la profession, c'est-à-dire qui se définit dans une dynamique de partage et de co-construction (collectif) ».

Ces apprentissages relatifs au point de vue, aux savoirs et aux connaissances propres aux enseignants requièrent une formation *professionnelle* enseignante (Nóvoa, 2022), un modèle alternatif à celui, plus conventionnel, de nature académique. Ce modèle professionnel de formation des enseignants suppose l'alternance avec les écoles, par la mobilisation de savoirs théoriques alliée au rapprochement avec la pratique enseignante (Sarti, 2020). Il s'agit d'une perspective de formation fondée sur la réflexion critique et l'analyse des pratiques enseignantes (Pérez Gómez, 1997 ; Perrenoud, 2001 ; Tardif & Nunez Moscoso, 2018), qui suppose une articulation étroite entre les espaces formatifs impliqués. Selon Altet (2000), l'analyse des pratiques pédagogiques offre le temps et l'espace pour articuler pratique-théorie-pratique, pour intégrer et transposer les connaissances dans l'action, et pour adopter une posture réflexive en situation professionnelle. La chercheuse souligne que les activités d'analyse utilisées dans la formation professionnelle portent sur des pratiques observées ou rapportées (toujours singulières et contextualisées) et requièrent l'usage d'outils conceptuels pour favoriser une distanciation instrumentale de l'action ainsi qu'un retour réflexif permettant aux stagiaires d'identifier des comportements et des compétences dans l'action, ainsi que d'interpréter et de comprendre le sens des actes professionnels.

Il s'agit donc d'un processus formatif exigeant, qui requiert que les futurs enseignants soient *accompagnés* par des formateurs rattachés aux écoles et aux établissements d'enseignement supérieur (Alarcão, 2003 ; Paul, 2009), lesquels sont responsables de l'élaboration et de la mise en œuvre de dispositifs formatifs spécifiques (Sarti & Araújo, 2016). Compte tenu de ce qui précède, le présent article explore – au moyen d'analyses empiriques et théoriques – les limites et les possibilités offertes par l'utilisation de l'environnement d'apprentissage virtuel (EAV) pour l'accompagnement et le développement du stage encadré dans la formation enseignante à distance, en se concentrant ainsi sur son potentiel en matière de socialisation professionnelle des futurs enseignants.

Le stage dans la socialisation professionnelle enseignante : Agents formateurs, défis et dispositifs d'accompagnement et de développement

La mise en place de dispositifs et de pratiques d'accompagnement dans la formation initiale des enseignants, notamment dans le cadre des stages encadrés (Alarcão, 2003 ; Paul, 2009 ;

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.

Sarti & Araújo, 2016 ; Cyrino et al., 2020), revêt une importance centrale pour la socialisation professionnelle des futurs enseignants, par leur initiation à la culture enseignante et la possible structuration d'éléments liés à un *habitus* spécifique d'enseignant (Bueno, 1996 ; Sarti, 2020).

Compris comme un « système de dispositions durables » (Bourdieu, 2003, p. 53, notre traduction), l'*habitus* enseignant résulte d'une action organisatrice, structurée et en même temps structurante, qui permet à l'agent socialisé dans la culture enseignante d'*agir en tant qu'enseignant*. En ce sens, « l'apprentissage professionnel est envisagé comme un processus d'incorporation des structures immanentes d'un espace social spécifique, qui structure à la fois la perception de cet espace et l'action que les agents y réalisent » (Sarti, 2020, p. 301, notre traduction). Il convient toutefois de souligner que la structuration, par les agents, d'un *habitus* lié à une profession, de type secondaire, suppose des modifications dans les dispositions déjà incorporées au cours de leurs trajectoires sociales, dans les cadres de socialisation primaire familiale et scolaire. Il ne s'agit pas d'un processus simple ni univoque. Au contraire, la production, par les stagiaires, de nouvelles dispositions plus directement liées à l'enseignement exige des investissements formatifs particulièrement vigoureux et durables (Sarti, 2020).

Dans le cas des stages en formation des enseignants, ce processus de socialisation impliquerait, selon Cyrino et al. (2016), différents moments devant être accompagnés, en alternance, par les formateurs de l'école et de l'établissement d'enseignement supérieur. Décrit dans le cadre d'un *cycle de développement du stage*, ce processus comprendrait trois phases principales. La première, de *normalisation*, concerne le stage en tant que tâche fonctionnelle. Elle correspond au moment de préparation de la documentation nécessaire et d'organisation de l'entrée dans l'école, une phase marquée par des aspects organisationnels et institutionnels, durant laquelle les stagiaires tendent à conserver une posture guidée par leur rôle d'étudiant universitaire. La deuxième phase, *production et découverte*, se rapporte à l'implication plus effective de l'étudiant dans les activités du stage. À ce stade, le stagiaire est amené à trouver sa place au sein de l'école, à interagir plus directement avec les enseignants et les élèves, à élaborer des plans de cours, du matériel et des activités pédagogiques, ainsi qu'à assumer des tâches directement liées à l'enseignement. Le futur enseignant peut alors découvrir des éléments plus spécifiques de l'activité enseignante qui ne lui étaient pas perceptibles auparavant. Les situations et relations peuvent favoriser son processus d'initiation professionnelle, avec la transition de l'*habitus* d'élève vers l'incorporation d'éléments de l'*habitus* enseignant (Benites et al., 2015 ; Sarti, 2020). La troisième et dernière phase se rapporte à la *perception de l'enseignement* et au *dénouement obligatoire* et met en évidence les aspects professionnalisants du stage, à travers lesquels les stagiaires peuvent se sentir plus concrètement comme de potentiels enseignants, vivant l'enseignement dans sa dimension quotidienne, comme un travail spécifique.

La nécessité d'accompagner les stagiaires à travers ces différentes phases formatives met en évidence l'importance de la supervision et de l'encadrement du stage. En ce qui concerne la supervision – espace d'accompagnement devant être occupé par les enseignants de l'école –, on considère son potentiel pour insérer le « futur professionnel dans le contexte de travail de l'école afin qu'il expérimente la position enseignante », de manière à lui offrir « une multiplicité de références lui permettant sa socialisation professionnelle » (Benites et al., 2015, p. 106, notre traduction). D'un autre côté, un rôle important dans l'accompagnement du stage doit également être assumé par les institutions de formation initiale, dans l'encadrement des stagiaires. Alarcão (2003) souligne que l'accompagnement du stagiaire par des agents des institutions de formation lui permet de confronter les pratiques enseignantes observées dans les écoles avec les théories apprises à l'université.

Ce processus exige qu'on lui soumette des questionnements favorisant la révision et la remise en cause de ses conceptions préalables sur l'apprentissage, l'école, l'enseignement et, simultanément, la réflexion sur ses propres actions au cours du stage.

Cependant, malgré l'assurance avec laquelle la pertinence de l'analyse des pratiques professionnelles est abordée dans le champ des études sur la formation des enseignants – liée aux consensus discursifs sur l'importance de la réflexion dans l'articulation entre théorie et pratique et sur la valorisation de l'attitude d'investigation (Nóvoa, 2011) –, sa mise en œuvre dans les programmes de formation à l'enseignement rencontre divers défis, liés en particulier à la distance entre les établissements d'enseignement supérieur et les écoles. Cette distance a un impact significatif sur les stages encadrés, qui finissent par revêtir un caractère plus formel et moins formateur.

La mise en œuvre d'un modèle de formation professionnelle requiert des efforts plus concrets pour rapprocher les futurs enseignants des espaces, des tâches et des agents du professorat, ce qui implique de relever les défis traditionnellement posés aux programmes de formation à l'enseignement, relatifs au rapprochement entre établissements d'enseignement supérieur et écoles, mais aussi aux relations entre théories académiques et pratiques enseignantes, en les considérant sous une épistémologie de la pratique alternative à celle, plus traditionnelle, de nature positiviste ; ainsi qu'à la valorisation du travail et des savoirs enseignants, en les assumant dans toute leur complexité, comme objets d'analyse et de réflexion critique (Pérez Gómez, 1997 ; Perrenoud, 2001 ; Tardif & Nunez Moscoso, 2018).

Il convient de souligner que les difficultés déjà rencontrées par les programmes de formation pour la mise en œuvre d'un modèle professionnel de formation enseignante tendent à revêtir des contours spécifiques dans le contexte éducatif brésilien actuel, marqué par l'augmentation significative de l'offre et de la demande pour les programmes de formation en enseignement à distance (EaD) – les données du Recensement de l'Enseignement Supérieur montrent qu'en 2022, les programmes de formation dans cette modalité représentaient 64,2 % des inscriptions totales dans le pays (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2023).

En discutant des politiques et des programmes nationaux pour la formation des enseignants de l'éducation de base au Brésil au cours des deux dernières décennies, Gatti (2021) estime qu'une plus grande attention doit être portée aux pratiques des programmes de formation à l'enseignement à distance, étant donné que des recherches suggèrent des fragilités et des défis importants. Dans ces cursus, la communication est différée et la médiation didactique, pédagogique et organisationnelle exige des innovations, avec le recours à de nouvelles technologies et à des méthodologies, espaces d'apprentissage et modalités d'évaluation spécifiques (Decreto n. 5.622, 2005). Il est donc important de connaître les spécificités et de discuter des limites et des potentialités des technologies, des processus, des pédagogies et des espaces d'apprentissage des futurs enseignants dans les cursus à distance (Dron, 2015).

Spécificités de la formation à distance pour l'accompagnement et le développement du stage curriculaire : L'environnement d'apprentissage virtuel

Une étude analytique de l'Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed, 2024) a indiqué que les principaux défis rencontrés par les étudiants des cursus à distance concernent des difficultés d'autodiscipline, le manque d'interaction avec les enseignants, l'absence de collabora-

tion entre pairs, des problèmes techniques et d'infrastructure technologique, ainsi que la nécessité d'améliorer l'EAV.

Dans la formation enseignante offerte dans cette modalité, un accent particulier est mis sur ce dernier élément, l'EAV, qui, utilisé dans les cursus à distance, hybrides et même comme support de cursus présentiels, sert de « dépôt de contenus, canal de communication, moyen de réalisation d'activités et d'évaluations » (Martínez et al., 2019, p. 4, notre traduction). Martínez et al. (2019) ont relevé des problèmes quant à l'exploitation des potentialités de cette ressource et de l'interactivité entre étudiants et tuteurs dans la formation enseignante. Almeida et al. (2022) ont identifié dans leur étude que l'EAV utilisé dans le stage encadré était composé principalement d'objets d'apprentissage (OA)² de type non interactif et que les deux types d'OA interactifs (forum et *sessions en direct*) présentaient des contenus priorisant uniquement les aspects les plus instructionnels, réglementaires et/ou bureaucratiques du stage, conduisant à une sous-utilisation et à une sous-exploitation du forum relatif au stage. De même, Silva et al. (2021) ont indiqué que le forum, outil didactique et de communication asynchrone, était rarement utilisé par 48 % des étudiants de l'échantillon étudié. Quant aux rapports de stage présents dans l'EAV, Paula et al. (2021) identifient les mêmes tendances de sous-utilisation. Par ailleurs, l'EAV d'un cursus de Pédagogie à distance a été analysé par Galini et al. (2024) quant au potentiel de ses outils et stratégies didactico-pédagogiques pour favoriser les relations entre théories et pratiques, ainsi que pour impliquer les futurs enseignants dans leur propre processus d'apprentissage et développer la pensée critique, l'autorégulation, la proactivité et l'autonomie. L'étude a relevé des problèmes d'ordres divers (administratif, pédagogique et de médiation de la supervision) et a montré que l'attention portée à l'organisation de l'EAV et la formation pour la médiation pédagogique peuvent contribuer à la qualité de la formation enseignante à distance. Toutefois, l'étude a mis en évidence certaines faiblesses : faible fréquence d'accès à la salle de stage et aux documents qui y sont disponibles, décalage entre les besoins des étudiants et les contenus proposés, prédominance de rapports descriptifs (peu analytiques et réflexifs), peu de responsables de la médiation pédagogique ; ainsi qu'une perception du stage comme simple composante curriculaire administrative, avec un faible contenu formatif.

Partant de ces constats déjà présents dans la littérature, la recherche présentée ici s'est proposée d'entreprendre une nouvelle analyse de l'EAV en tant que dispositif de formation dans les stages encadrés, en adoptant comme catégories centrales l'*accompagnement* du stagiaire et le *développement du stage*. La recherche est partie des questions suivantes : quelles ressources sont mobilisées pour l'accompagnement du stagiaire ? Quelles possibilités le dispositif offre-t-il pour un rapprochement analytique et réflexif des stagiaires avec les pratiques enseignantes ? Quelles en sont les limites à cet égard ? Quelles étapes du cycle de développement du stage le dispositif couvre-t-il et privilégie-t-il ? Quelles sont les implications possibles pour la formation des futurs enseignants de l'éducation de base ?

Méthodologie

La recherche dont les résultats sont présentés ici a été réalisée dans une perspective qualitative, à travers une approche descriptive et interprétative mise en œuvre par la technique de l'étude documentaire (Lüdke & André, 2022). Elle a eu pour référence empirique un cursus de Pédagogie

2 Les objets d'apprentissage désignent des unités numériques structurées, cataloguées et mises à disposition dans des répertoires en ligne, servant de support à l'apprentissage dans l'enseignement à distance (EaD).

proposé par une université virtuelle brésilienne et s'est appuyée sur des sources documentaires issues de la salle de stage de l'EAV de stage supervisé dudit cursus.

Les données retenues pour l'analyse et la discussion proviennent de documents généraux et spécifiques de stage d'enseignement et de stage de gestion relatifs à l'éducation de la petite enfance (Epe) et aux premières années de l'enseignement fondamental (EF). Dans la salle de stage étudiée, 30 types de documents ont été identifiés et 96 éléments ont été quantifiés. Les types les plus nombreux étaient : les cours vidéo (17), les vidéos d'appui (17), les textes de base (15), les articles dans des revues ou chapitres d'ouvrages (8) et les *sessions en direct* (7). Les documents ont été consultés, lus et visionnés au mois d'octobre 2023, en vue d'une analyse préliminaire et d'un processus de sélection.

Une analyse préliminaire des documents a consisté en leur classification selon le *cycle de développement du stage* proposé par Cyrino et al. (2016). Ensuite, un processus de sélection des documents a été réalisé sur la base des critères suivants, non exclusifs mais nécessitant la satisfaction d'au moins l'un d'entre eux : a) la thématique se rapportant aux stages d'enseignement dans l'éducation de la petite enfance ou dans les premières années de l'enseignement fondamental ; b) mention de la pratique pédagogique, de la pratique d'enseignement ou de la prise en charge de cours ; c) mention de processus de réflexion, d'analyse de pratique, de critique de la pratique enseignante, de travail d'enseignement à développer par les stagiaires ; d) mention des modalités d'accompagnement du stagiaire, tant par le professeur superviseur, à l'école, que par les enseignants universitaires ou les facilitateurs ; e) mention de la professionnalisation enseignante. La sélection a abouti à des documents variés – certains audiovisuels et d'autres écrits : cours vidéo (4), *sessions en direct* (2), rencontres avec des facilitateurs (2), vidéos d'appui (3), projet pédagogique (1), textes de base (3), guides d'observation (1) et ressources éducatives libres (REL)³ (1).

À partir de cette sélection, des extraits ont été collectés provenant : a) des énoncés textuels des productions écrites (saisie copiée) ; b) des fragments de discours prononcés par des enseignants et facilitateurs dans les productions audiovisuelles (transcription et saisies). Les extraits ont été analysés en recourant à la technique d'analyse de contenu (analyse thématique), comprenant les étapes suivantes : a) pré-analyse ; b) exploration du matériel ; c) traitement des résultats, inférence et interprétation (Bardin, 1977). La pré-analyse correspond à la phase d'organisation et de codification, au cours de laquelle les significations ont été identifiées comme unité de contexte et les extraits considérés comme indicateurs, en lien avec l'objectif de la recherche. Le contact des chercheuses avec les extraits a impliqué une lecture flottante, permettant de se laisser imprégner par des orientations, impressions, ouvertures vers des hypothèses émergentes et formulation d'objectifs d'analyse ayant conduit à l'émergence de catégories thématiques. Lors de la phase d'exploration du matériel, une administration systématique des décisions prises a été opérée, en fonction des données émergentes de l'analyse et sur la base des objectifs de la recherche et de la littérature, avec la reformulation des catégories et des axes thématiques assortis des extraits correspondants – autour desquels sont présentés les résultats. Dans la phase finale, le traitement des résultats, l'approfondissement de l'analyse, les inférences et l'interprétation visent à dévoiler le contenu sous-jacent au manifeste et à relier les données au cadre théorique.

3 Les ressources éducatives libres sont une expression qui désigne des matériaux d'enseignement et d'apprentissage à accès libre et gratuit, mis à disposition sur tout support (numérique ou non), destinés à être utilisés, adaptés, redistribués et réutilisés.

L'EAV de stage comme dispositif de formation, d'accompagnement du stagiaire et de développement du stage

L'analyse préliminaire, fondée sur le *cycle de développement du stage* (Cyrino et al., 2016), suggère que tous les documents portent sur et privilégient les aspects de l'étape de normalisation. Il convient de noter qu'aucun document analysé n'a abordé les phases ultérieures du cycle, à savoir la phase de *production* et de *découverte* – relative à l'implication plus effective du stagiaire dans les activités du stage –, et celle de *perception de l'enseignement* et de *dénouement obligatoire*, qui portent sur des aspects plus explicitement professionnalisants du stage, comme expliqué précédemment. Les données suggèrent donc d'importantes limites quant à l'exploitation formative de l'EAV qui, restreint à la phase de normalisation du stage, n'a pas favorisé, dans la situation étudiée, l'accompagnement des stagiaires dans les processus plus effectifs de socialisation enseignante vécus pendant le stage (dans la relation avec les enseignants et les élèves, dans l'élaboration de plans de cours et d'autres supports pédagogiques, dans la prise en charge de cours, ainsi que dans leurs perceptions du travail quotidien enseignant).

Employée dans le traitement des extraits tirés des documents sélectionnés, l'analyse de contenu a donné lieu à des catégories et sous-catégories, qui seront présentées ci-après, avec les extraits qui les composent et les analyses qui y correspondent.

Ressources formatives

Cette catégorie englobe les ressources mobilisées par le dispositif pour la formation du stagiaire et suggère la primauté accordée à la littérature académique et au journal de bord, impliquant des pratiques de lecture et d'écriture ayant pour finalité l'élaboration du rapport comme produit du stage.

Littérature étudiée dans les disciplines du cursus

D'après les extraits de cette sous-catégorie, on perçoit une forte valorisation des références bibliographiques des disciplines déjà suivies dans le cursus de Pédagogie :

Dans cette section du rapport, vous devez analyser, de façon fondée, à la fois la pratique pédagogique observée/accompagnée et la pratique pédagogique développée sous forme de prise en charge dans l'école. (UV, 2022, rencontre enregistrée avec des facilitateurs).

À la troisième étape, c'est la réflexion entre les connaissances construites et la pratique professionnelle observée, vécue et analysée à l'école. En tant que stagiaire, vous allez réfléchir sur cette connaissance que vous êtes en train d'acquérir dans votre cursus, en lien avec la pratique professionnelle que vous allez observer durant vos heures de stage à l'école. (UV, s.d., rencontre enregistrée avec des facilitateurs).

Qu'avez-vous observé dans ces relations scolaires qui vous suscitent des questions, que vous pouvez ensuite discuter à la lumière théorique avec les auteurs qui sont vos références, que vous pouvez discuter avec les enseignants ? (UV, 2021a, cours vidéo 2).

Les futurs enseignants sont orientés à revisiter les textes lus au cours du cursus comme éléments synthétisant les *connaissances* nécessaires à la formation. La littérature académique (la théorie) est la base fournie au stagiaire pour « analyser » la pratique pédagogique (la pratique). Les données suggèrent l'importance accordée aux théories académiques en tant qu'élément formateur central, puisqu'elles outillent l'analyse des pratiques, lesquelles semblent à leur tour être objectivées.

La relation entre les théories et les pratiques auxquelles les stagiaires doivent accéder semble guidée par un effort de *comparaison* entre ces deux instances, de manière à ce que la première serve de référence pour évaluer l'adéquation de la seconde. Ces comparaisons, de nature évaluative, doivent être intégrées dans le rapport final de stage, considérées comme indicatives de la réalisation de « lectures critiques » et de « réflexion » par le stagiaire.

Mes amis, je ne peux pas oublier mon cadre théorique de référence ! « Recourez à la littérature scientifique et académique étudiée dans les disciplines déjà suivies dans votre programme de formation à l'enseignement. » Ainsi, j'ai appris sur la didactique... Je regarde un cours donné par l'enseignant... Sa didactique correspond-elle à ce que j'ai appris ? Si oui, quelle est cette référence ? La didactique est un vaste domaine, n'est-ce pas ? Si non, pourquoi pas ? Parce que la didactique, la théorie, me semble dépassée... Elle n'est pas adaptée, par exemple, à la diversité des élèves ou au retour des élèves après la pandémie ? Ou bien la pratique est lacunaire, insuffisante, parce que l'enseignant ou l'enseignante n'est pas assez formé.e ? Donc ici, en réalité, c'est la littérature scientifique et académique qui va me permettre de faire une lecture critique de cette expérience... tout cela doit apparaître dans la partie de la réflexion. (UV, 2022, rencontre enregistrée avec des facilitateurs).

Il est recommandé que la littérature académique soit consultée par le stagiaire comme base pour ces analyses et réflexions relatives aux pratiques pédagogiques (cours observés dispensés par les enseignants collaborateurs du stage et cours assurés par le stagiaire lui-même) et pour la rédaction du rapport de stage. Il est conseillé de rechercher un parallélisme entre la pratique observée et le cadre de la littérature académique. Lorsque cette correspondance n'est pas identifiée, on suggère, comme hypothèses d'interprétation pour les stagiaires, des questionnements sur la compétence de l'enseignant de l'école : a) la didactique utilisée serait « inadéquate » ; b) la théorie sur laquelle il se fonde serait « dépassée » ; c) la pratique qu'il met en œuvre serait « lacunaire » ; d) la formation de l'enseignant serait insuffisante. Face aux écarts observés entre la théorie étudiée et la pratique observée, on recourt à des explications relevant de ce que Souza (2006, notre traduction) a défini comme « l'argument de l'incompétence de l'enseignant », qui réduit les problèmes identifiés dans l'école et dans le système éducatif plus large à l'incompétence de ses enseignants – considérés comme mal formés – en négligeant les facteurs liés au contexte dans lequel s'exerce l'enseignement.

En s'appuyant sur cet argument déjà traditionnel dans le domaine, la littérature académique est assumée dans le cursus comme référence principale pour définir ce qu'on attend d'une pratique enseignante compétente et, ainsi, comme potentiel formatif pour les stagiaires dans ce contexte, étant considérée comme le vecteur des connaissances à acquérir, sans que d'autres types de savoirs ou connaissances de nature professionnelle enseignante soient pris en compte pour cette formation.

Il convient de souligner que cet effort d'analyse des pratiques, en les validant ou non en fonction des théories étudiées au cours de la formation, doit être mené par le stagiaire de manière autonome et directe, sans bénéficier de l'accompagnement d'un agent formateur à cette étape du stage, celle de la découverte de l'enseignement. Ainsi, l'encadrement du stage se limite à indiquer la nécessité d'analyser et de réfléchir sur les pratiques enseignantes, ainsi que les ressources académiques à mobiliser. On peut donc déduire l'attente que le stagiaire adopte une posture autodidacte face à la tâche analytique et qu'il puisse, de façon autonome, relier les théories académiques étudiées aux pratiques observées dans les stages.

Enregistrements écrits dans le journal de bord du stage

Le stagiaire est invité à rédiger un journal de bord du stage, dans lequel les notes écrites doivent être réalisées de façon continue et détaillée, afin de l'aider à conserver la mémoire des événements survenus pendant le stage et à organiser ses idées. L'objectif principal de cette tenue du journal est, surtout, de soutenir la rédaction du rapport de stage.

Un autre aspect que vous, qui entrez dans l'école de stage, devez adopter est l'habitude de noter, car l'enregistrement doit être constant, vous devez noter directement, sur place, à l'école. Autrement dit, on prend des notes pour ne pas oublier. À la fin de cette discipline, vous remettrez à [nom de l'université] un rapport de stage ; donc ces notes sont très importantes pour que vous puissiez, à la fin de la discipline, réaliser un bon rapport. (UV, 2021a, cours vidéo 2).

Observation de la salle de classe. Notez la date, notez tout ce qui a été fait par l'enseignant, comment le contenu est présenté, comment il est travaillé, quels sont les contenus développés par les enseignants, observez s'il y a un rappel des connaissances ou contenus déjà travaillés, quels matériaux sont utilisés, pourquoi ils sont utilisés, à quelles fins, comment le temps du cours est organisé, comment l'espace est organisé. (UV, 2021b, vidéo d'appui).

Le lien étroit entre le journal de bord et le rapport de stage suggère un fort accent sur sa fonction académique, en tant que partie des tâches que l'étudiant doit accomplir dans le cursus. « Apportez ces réflexions . . . dans votre journal de bord et, par conséquent, dans votre rapport final » (UV, 2023a, texte de base).

Nous identifions deux types de notes attendues dans le journal de bord : celles qui doivent couvrir des aspects plus objectifs, avec l'enregistrement descriptif des observations et activités réalisées pendant le stage ; et d'autres de nature plus subjective, liées aux émotions et sentiments du stagiaire. Une posture réflexive est encouragée dans ces deux types de notes (objectives et subjectives). Ainsi, pour les notes plus objectives, la réflexion demandée reste liée aux théories étudiées dans le cursus :

a) *Il est important et recommandé d'apporter les réflexions réalisées au fil des heures à travers le journal de bord, dans lequel vous indiquerez ce qui a été réalisé, vos réflexions sur le stage, la relation avec la théorie étudiée dans d'autres disciplines, les étapes qui vous ont conduit à réaliser les activités. (UV, 2023b, texte de base).*

Quant aux notes plus subjectives, la posture réflexive attendue renvoie aux sensations et perceptions personnelles :

b) *Ces notes sont réflexives, c'est-à-dire qu'elles indiquent non seulement ce que vous avez vu, mais aussi ce que vous avez ressenti, ce que vous avez perçu, les questions directrices que vous avez soulevées. Vous n'avez peut-être pas encore de réponses, mais expliciter ces questions dans le cahier de notes est déjà très significatif et formateur pour vous. (UV, 2021a, vidéocours 2).*

Les analyses réalisées suggèrent également différentes fonctions attribuées aux notes du journal de bord : aide-mémoire, organisation des idées par l'écriture et interlocution. Cette troisième fonction attire particulièrement l'attention au regard des objectifs de la recherche.

Réfléchissez dans votre journal... Et réfléchissez dans votre journal. Votre journal est votre ami, souvenez-vous-en, car beaucoup de sentiments y naissent. Nous travaillons avec des êtres humains. Les êtres humains, d'une certaine manière, sont aussi un peu imprévisibles. Cet enfant

qui a commencé à pleurer au milieu de l'activité, j'ai ressenti de l'angoisse, je ne savais pas quoi faire ; ou cet élève qui m'a dit « merci beaucoup, professeur, j'ai très bien compris cette activité et maintenant je peux faire d'autres liens ». Voilà ce qu'est le stage : réussir à établir ces liens et comprendre les actions pédagogiques que vous mettez en œuvre. (UV, 2021c, cours vidéo).

Le journal de bord est présenté comme l'interlocuteur des réflexions élaborées par le stagiaire, qui est invité à y réfléchir (son « ami »). C'est dans le journal que le stagiaire doit établir les « liens » et « comprendre les actions pédagogiques ». Il ne dispose pas d'un autre interlocuteur pour explorer ses notes et ainsi progresser, effectivement accompagné, vers les étapes les plus formatrices du cycle de stage, puisque les données recueillies suggèrent que les notes des stagiaires ne sont pas exploitées par les formateurs (professeurs encadrants de stage et superviseurs) durant le stage. Il s'agit donc d'une interlocution monologique, qui se clôt dans la rédaction du journal.

Cet investissement formatif de nature monologique (Arena, 2017) caractérise également les orientations que l'étudiant reçoit au cours du processus de stage, comme le suggère l'extrait suivant d'un cours vidéo :

Au début, on ressent effectivement de l'angoisse, au début on peut être nerveux. Mais les choses finissent par devenir naturelles. L'important, c'est de savoir contourner ces situations et comprendre, réfléchir à ce qui peut être fait différemment. (UV, 2021c, cours vidéo).

Les données suggèrent que le caractère monologique des orientations de stage ne permet pas que les réflexions et émotions du stagiaire soient véritablement explorées en vue de la construction de la professionnalité enseignante (Contreras, 2002), puisqu'il n'y a pas d'accompagnement pour percevoir les questions relatives au quotidien de l'enseignement, comme le prévoit le cycle de développement du stage.

Outre le fait d'être le lieu d'enregistrement des mémoires, d'organisation des idées et d'une interlocution monologique, le journal de bord est également utilisé comme support pour les questionnements que les stagiaires sont invités à formuler. Les questions et leurs réponses respectives sont également considérées, dans le cadre du cursus, comme des indicateurs de « réflexion » et doivent être enregistrées et présentées dans le corps du rapport final de stage.

L'idée des stages, et particulièrement ici dans le stage, est que nous puissions nous interroger : pourquoi cet enseignant a-t-il agi de cette manière ? J'ai fait l'observation, j'aurais fait [le cours] très différemment, mais pourquoi a-t-il agi ainsi et pas autrement ? L'idée est que vous vous posiez constamment des questions, non pas dans une optique de jugement critique, mais dans le sens de : pourquoi cela s'est-il produit ? (UV, 2021d, cours vidéo).

L'élaboration des questions revêt également un caractère monologique, se déroulant de manière individuelle et isolée pour le stagiaire. Ses questions sont adressées à lui-même, et les réponses sont recherchées sans accompagnement, dans la tentative de relier la littérature académique aux pratiques pédagogiques observées et/ou réalisées lors du cours pris en charge dans le cadre du stage. Il s'agit d'un soliloque qui se matérialise dans les activités écrites du journal de bord et du rapport de stage. Ce soliloque reflète l'investissement formatif de nature monologique (Arena, 2017) et révèle l'absence d'investissements dans le dialogue en tant qu'interaction sociale et influence réciproque entre le stagiaire et les formateurs des écoles (enseignants, coordinateurs pédagogiques, directeurs et autres).

En ce sens, les données fournissent de nouveaux indices de la présence d'autodidaxie chez le stagiaire et de l'absence d'accompagnement pour l'étude des pratiques enseignantes, ainsi que d'une intervention formative de la part des formateurs (de l'établissement d'enseignement supérieur et des écoles) qui constituerait un suivi effectif durant le stage (Alarcão, 2003). Sans cet accompagnement, les ressources pédagogiques mobilisées dans l'EAV ne favorisent pas le développement du stage vers les étapes plus formatrices du cycle, se limitant, comme indiqué précédemment, à l'étape de normalisation.

Approches analytiques et réflexives avec l'enseignement et le fait d'être enseignant

Cette catégorie se rapporte aux ressources mobilisées dans le stage pour inciter les stagiaires à adopter une attitude analytique et réflexive, ce qui est considéré comme d'une importance centrale pour faire progresser le stage dans les phases du cycle de développement et pour en accroître l'efficacité comme espace d'initiation professionnelle à l'enseignement. Parmi les données recueillies, nous soulignons quelques extraits, tels que ceux tirés d'un cours vidéo où des questions sont proposées afin de stimuler la réflexion des stagiaires dans le stage en éducation de la petite enfance :

Un autre aspect sur l'importance et la spécificité de ce stage concerne votre réflexion, votre pensée. Qu'est-ce qui est le plus important pour vous ? . . . Qu'est-ce qui vous surprend ? Pourquoi certaines situations se déroulent-elles ainsi ? Quelles sont les routines ? Quelles sont les différences entre les premières et les dernières années ? . . . Je vous pose ici une question, à vous qui êtes dans ce stage en éducation de l'Epe : qu'est-ce qui est le plus important, le jeu ou le jouet ? (UV, 2021a, cours vidéo 2).

Dans cet autre extrait d'un cours vidéo, la réflexion porte sur la professionnalité enseignante :

Je vous invite à penser à un autre aspect important de ce stage, qui est de réfléchir sur la conception du professionnel de l'éducation de l'Epe. C'est-à-dire, qui est le professionnel de l'Epe qui a ouvert sa classe, sa routine de travail pour vous accueillir dans l'école de l'Epe ? Et comment ce professionnel est-il reconnu par les parents, par les familles des enfants ? Comment ces familles appellent-elles ce professionnel ? Et comment ce professionnel se nomme-t-il lui-même ? Se considère-t-il comme professeur ? Ou se définit-il comme tatie ? Tatie ou professeur ? (UV, 2021a, vidéocours 2).

Les extraits mettent en évidence le caractère large et ouvert des questions posées aux stagiaires, qui semblent porter sur la dimension subjective du stage (ce que le stagiaire pense, ce qui est important pour lui, ce qui l'étonne, etc.). De plus, la manière dont les questions sont posées dans le cours vidéo, avec superposition d'interrogations et sans recours à des pauses ou silences, révèle les limites du dialogue pédagogique (Saldanha, 2013), alors que, paradoxalement, l'intention affichée est d'encourager la réflexion du stagiaire. Il n'y a pas d'intention de dialogue : le stagiaire doit chercher à répondre seul à des questions (pas toujours clairement reliées entre elles). Une fois de plus, le caractère monologique de la communication établie dans l'espace d'encadrement du stage se manifeste. Une attitude réflexive de la part des stagiaires à l'égard du stage est encouragée, sans qu'une *interlocution* nécessaire soit offerte pour susciter la réflexion.

L'extrait suivant suggère que le cursus encourage la participation des collègues étudiants et d'autres stagiaires au processus de réflexion attendu du stagiaire. Pour permettre cette interaction entre stagiaires, l'EVA met à disposition l'espace interactif du forum :

Il est important et recommandé d'apporter les réflexions réalisées tout au long des heures via le journal de bord . . . ainsi que les réflexions issues de la participation au « Café avec les stagiaires » Tous les outils utilisés (entretiens, observations, discussions avec les collègues des pôles et des stages, entre autres éléments essentiels qui apportent une réflexion sur ce qu'est l'enseignement et la gestion) doivent figurer en annexe. (UV, 2023b, texte de base).

L'interlocution avec les collègues du cursus est donc considérée comme une ressource de réflexion à inscrire dans le rapport de stage, sans que le stagiaire bénéficie de l'intervention formative de l'enseignant responsable pour problématiser, thématiser et/ou systématiser ces réflexions. L'absence de cette intervention formative suggère des limites quant au potentiel des ressources utilisées dans l'EAV pour l'analyse et la réflexion sur l'enseignement par les stagiaires.

L'EAV comme dispositif d'accompagnement et de développement du stage en EaD : Limites, possibilités, défis et implications

Cette dernière section vise à approfondir la discussion des analyses présentées ci-dessus, afin d'offrir des éléments pour comprendre le potentiel de l'EAV en tant que dispositif d'accompagnement des stagiaires et de développement du stage.

En référence aux principales ressources mobilisées par le dispositif pour la formation du stagiaire, un premier aspect à souligner est que, dans le contexte considéré, le stagiaire semble être perçu comme responsable d'établir, seul, l'alternance entre la formation académique reçue dans le cursus et ses expériences dans le cadre du stage. Pour cela, on attend de lui qu'il s'appuie sur les lectures réalisées dans les disciplines suivies, comme fondements pour comprendre les éléments recueillis durant le stage, ainsi que sur l'enregistrement des observations et réflexions dans le journal de bord, qui se traduisent dans l'élaboration du rapport comme produit du stage.

Concernant les possibilités et les limites que le dispositif offre pour un rapprochement analytique et réflexif des stagiaires avec les pratiques enseignantes, il est à noter que le terme réflexion revient fréquemment dans divers types de documents (textes de base, rencontres enregistrées et cours vidéo). Cependant, à la lumière des données recueillies, il semble possible d'affirmer que le type de réflexion proposé aux stagiaires dans l'EAV présente des limites formatives importantes. La réflexion est ainsi conçue : 1) comme un espace de mobilisation des contenus appris dans les disciplines suivies à la recherche d'un cadre théorique académique et scientifique permettant de confronter la pratique pédagogique observée et de la rapporter dans le rapport (relation de comparaison entre théorie et pratique) ; 2) à partir de la primauté des connaissances académiques et scientifiques sur les savoirs professionnels enseignants ; 3) comme matière première pour la rédaction du rapport ; 4) comme espace d'expression et de partage de sentiments entre stagiaires. Le terme *réflexion* est donc employé comme un simple « jargon » du domaine, qui finit par « vider le nécessaire débat d'idées » (Bueno & Souza, 2012, notre traduction). De telles limites affaiblissent considérablement le développement du stage, et par conséquent son potentiel réflexif, en tant qu'espace d'approche des tensions et problèmes auxquels les enseignants sont confrontés dans leur expérience professionnelle : « comme expérience sociale, comme reconnaissance et interaction et comme critique des idéologies et des relations de domination » (Tardif & Nunez Moscoso, 2018, p. 388, notre traduction).

Pour sa part, le rapport est présenté dans les documents de l'EAV comme la principale matérialité du stage, un produit de ce processus formatif qui revêt un caractère strictement

académique, puisqu'il est produit uniquement à travers la relation solitaire avec les textes lus dans le cursus. Aucune indication n'est donnée quant aux questions à poser aux enseignants pour chercher à connaître et comprendre le processus d'élaboration de leurs pratiques, ni pour susciter un mouvement d'alternance entre l'institution d'enseignement supérieur et les écoles, entre la formation et le travail enseignant. Les enseignants et autres agents de l'école ne jouent pas le rôle de médiateurs dans le processus formatif du stagiaire, et leurs savoirs professionnels ne sont pas explorés dans le cadre du rapport de stage. Ainsi, ce que Nóvoa (2022) désigne comme le savoir professionnel enseignant ne semble pas être prévu comme contenu de la formation ; les savoirs des enseignants ne sont pas thématiques comme leviers de professionnalisation (Gauthier, 1998) ; et la cohabitation avec eux pendant le stage est privée de sa dimension socioprofessionnelle (Sarti, 2020), comme voie d'initiation à la culture scolaire et enseignante.

Le stagiaire ne bénéficie pas d'interventions formatives, de la part de l'encadrement ou de la supervision de stage, pour établir l'alternance entre ses apprentissages universitaires et ceux réalisés à l'école. Sans ce suivi de la part des professeurs encadrants et superviseurs, le stagiaire est encouragé à investir individuellement, de manière monologique, et à adopter une posture d'autodidacte. Il est important de souligner que l'autodidaxie diffère du processus formatif fondé sur des contextes sociaux de relations humaines, considérés comme indispensables à la construction de l'autonomie et de l'émancipation du futur enseignant (Giolo, 2008). De ces relations dépend la construction de sa professionnalité, qui implique les dimensions suivantes : un engagement moral, comprenant les liens affectifs, l'affectivité et l'éthique dans l'investissement envers les personnes ; un engagement envers la communauté, avec l'autonomie de délibérer sur les décisions ayant des répercussions sur le groupe social ; et une compétence professionnelle, prenant en compte les complexités, les significations et les conséquences des pratiques pédagogiques (Contreras, 2002).

En plus de l'encouragement à l'autodidaxie, les analyses réalisées suggèrent le caractère monologique de la communication dans l'EAV. Cette discussion s'appuie sur ce que propose Arena (2017), en se fondant sur les perspectives de Vygotsky (monologue) et de Volochinov (dialogue). Ainsi, dans l'investissement formatif qui privilégie le monologue du stagiaire, la chaîne dialogique construite favorise les relations avec ses propres expériences de socialisation primaire (enfance et/ou adolescence, en tant qu'élève dans les écoles d'éducation de base) et de socialisation secondaire préprofessionnelle (dans l'établissement d'enseignement supérieur) avec l'historicité et la culture académique et universitaire. D'un côté, on gagne la complexité de la construction monologique qui repose sur les élaborations internes faites et refaites, les brouillons, les effacements, les ratures et les réélaborations discursives jusqu'à leur projection dans la matérialité du fichier numérique du rapport (Arena, 2017). Cependant, en privilégiant l'autodidaxie et l'investissement monologique du stagiaire et en abandonnant le dialogue comme interaction sociale et influence réciproque entre le stagiaire et les agents formateurs des écoles (enseignants, coordinateurs pédagogiques, directeurs et autres), on perd, dans le contexte formatif du stage, l'expérience du dialogue, qui est un échange verbal (écrit ou oral – avec toute la matérialité sonore et l'hybridation entre mots, gestes, mimiques et sons vocaux de ce dernier) qui matérialise, dans les interactions humaines, l'énoncé. Le dialogue a le pouvoir d'instaurer un échange (Arena, 2017), d'affecter les stagiaires et leurs interlocuteurs (dans l'institution d'enseignement supérieur et dans l'école) et de constituer une activité plus large de relations humaines, de production et de travail commun au sein de la formation enseignante. Ce dialogue est fondamental pour l'étape de *production* et de *découverte* du stage, qui implique la relation du stagiaire avec les enseignants et les élèves des écoles, l'élaboration

des plans de cours, la planification de l'enseignement, ainsi que l'analyse des pratiques d'enseignement. Il est donc central pour la socialisation enseignante, avec l'initiation nécessaire à un *habitus* enseignant.

D'une importance capitale pour la socialisation professionnelle enseignante est la mise en place d'un réseau dialogique capable d'offrir des références et de favoriser les relations du stagiaire avec la complexité du travail enseignant, avec l'historicité scolaire, avec la culture enseignante et avec les savoirs professionnels enseignants. Dans cette perspective de construction de réseaux dialogiques dans les stages, il est essentiel que les enseignants des écoles soient invités à participer à l'élaboration des questions et à la recherche de réponses relatives à l'enseignement, en accompagnant le stagiaire dans le processus formatif. On estime dès lors que les investissements formatifs dialogiques sont essentiels dans les processus d'apprentissage de l'enseignement et de formation professionnelle, y compris (ou surtout) en ce qui concerne les stages, car ils vont à la rencontre de la valorisation de la dimension socioprofessionnelle de la formation enseignante, par le biais de relations intergénérationnelles enseignantes (Sarti, 2020). Dans la mesure où elles impliquent le partage d'expériences liées aux processus de formation et de travail enseignant, ces relations peuvent favoriser l'accès à la culture enseignante, offrant ainsi au stagiaire l'occasion de transformer son *habitus* d'étudiant par l'incorporation d'éléments de l'*habitus* enseignant.

Sans encourager de tels processus, la manière dont l'EAV est employé dans le contexte étudié met en évidence des défis liés à l'accompagnement du stage dans la formation des enseignants à distance. Ces résultats s'alignent sur les constats d'études antérieures qui soulignent le sous-emploi des potentialités de l'EAV et des possibilités d'interactivité entre étudiants et tuteurs/facilitateurs (Martínez et al., 2019 ; Paula et al., 2021 ; Silva et al., 2021 ; Almeida et al., 2022). De même, ils rejoignent les observations de Galini et al. (2024) concernant les lacunes de la médiation pédagogique (manque de dialogue et d'accompagnement), le caractère analytique et réflexif des rapports (absence de profondeur) et le traitement des expériences des stagiaires dans les écoles (superficialité et difficultés à adopter des postures actives, réflexives, critiques et constructives). Cependant, ces auteurs soulignent que l'attention portée à l'EAV et aux stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre dans cet environnement peut contribuer à l'encadrement et à la supervision des stages dans les programmes de formation à l'enseignement à distance. Ils proposent que les questions administratives du stage soient couvertes dans des documents (manuels, règlements, guides de questions fréquentes et itinéraires visuels pas à pas) et dans des vidéos explicatives et tutoriels. Ils suggèrent également que les questions de nature pédagogique du stage soient abordées par l'organisation de la salle de stage en modules pédagogiques, dont la mise à disposition de contenu serait précédée d'une ressource éducative libre présentant au stagiaire les parcours d'apprentissage à suivre pendant le stage, facilitant la compréhension de la logique du stage et affirmant l'importance de l'autonomie dans son processus d'apprentissage. Enfin, ils préconisent que la médiation pédagogique soit assurée par des actions menées dans les forums et lors de rencontres mensuelles synchrones entre stagiaires et étudiants de master ou de doctorat boursiers de l'établissement d'enseignement supérieur.

Néanmoins, les résultats et analyses de cette étude suggèrent que, dans certains contextes particuliers tels que celui de la présente recherche, les attentes en matière d'« autodiscipline » et d'« autonomie » des étudiants révèlent des facettes d'un investissement formatif qui, en privilégiant le caractère monologique et l'autodidaxie, négligent l'attention portée aux agents formateurs (professeurs encadrants et superviseurs de stage). La nécessité de la présence de ces formateurs semble

être ignorée (par l'absence d'interlocution) ou dévalorisée, leur rôle étant assumé par des étudiants de master ou de doctorat boursiers dépourvus de qualifications académiques et/ou professionnelles dans l'enseignement pour assurer l'encadrement du stage. De la même manière, la perspective de construction de canaux d'interaction et de dialogue entre le stagiaire et ces interlocuteurs semble écartée. Ainsi, les approches de caractère monologique et d'autodidaxie, combinées à l'absence de formateurs et d'accompagnement, suggèrent une portée formative limitée de l'EAV de stage.

Il convient de souligner que l'absence de la figure du professeur encadrant de stage révèle un processus d'effacement institutionnel de la part de l'établissement d'enseignement supérieur. En déléguant la fonction socialisatrice à des « facilitateurs » étudiants de master ou de doctorat (eux-mêmes en processus de socialisation à la culture académique), l'établissement d'enseignement supérieur se soustrait à la responsabilité d'assurer l'accompagnement formatif du stagiaire, indispensable au développement du stage en tant que cycle de formation professionnelle. Du côté de l'école, la faible attention accordée à la fonction formative et d'accompagnement que devrait assumer le superviseur de stage, enseignant de l'école, confirme le manque de place que la profession enseignante occupe aujourd'hui dans la formation des futurs professeurs (Sarti, 2020 ; Nóvoa, 2022).

Une telle absence de formateurs et d'accompagnement formatif pour les futurs enseignants semble s'accorder avec le modèle pédagogique contemporain qui érige l'*invisibilité* en principe (Bueno & Souza, 2012). Sous l'égide de ce modèle, les sujets en formation sont incités à chercher en eux-mêmes les ressources, références et modèles, dans leur subjectivité, leurs réflexions, leurs propres expériences et pratiques, dans l'espoir qu'ils soient capables de se « (re)façonner » continuellement. Dans le contexte de la présente recherche, les données indiquent que la manière dont l'EAV a été employé comme dispositif de formation met en évidence des éléments de ce « primat de l'invisibilité », en entravant l'accès des stagiaires aux étapes les plus effectivement formatrices du stage (production et découverte, ainsi que perception de l'enseignement).

Cependant, malgré la clarté avec laquelle de telles fragilités du modèle pédagogique contemporain peuvent être perçues dans la formation à distance, des études comme celle présentée ici offrent des éléments pour discuter de la formation initiale des enseignants également dans les cursus en présentiel. Quelle que soit la modalité de formation (présentielle ou à distance), les futurs enseignants doivent être socialisés professionnellement (Sarti, 2020) par le biais de processus d'appropriation de contenus culturels (qui leur sont, au départ, extérieurs), parmi lesquels ceux liés à la culture académique et à la culture professionnelle enseignante. Il s'agit de processus d'*initiation* (Sarti, 2020) qui requièrent la mobilisation de ressources formatives et d'agents accompagnant les stagiaires (dans le cas du stage, tout au long de ses différentes étapes, jusqu'aux plus professionnalisantes), afin qu'ils ne se retrouvent pas réduits au monologue et à l'autodidaxie, investissant individuellement dans ce processus qui, par définition, est social.

Ces considérations nous amènent à interroger la viabilité d'une formation initiale des enseignants qui, en se passant d'agents formateurs et de pratiques d'accompagnement formatif, reste *éloignée* des cultures de référence auxquelles les stagiaires doivent être socialisés. Cette problématisation fournit des éléments pour questionner la formation enseignante dispensée à distance – en raison des limites des ressources et dispositifs employés, comme discuté ici –, mais elle permet également de revisiter les insuffisances formatives persistantes dans la formation en présentiel, malgré les avancées réalisées ces dernières décennies dans ce champ d'études.

Références

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Almeida, C., Modesto, D. R., Soares, E. A., Souza, G. L., Almeida, M. A., Silva, M. O. B., Penteado, R. Z., & Castro, V. F. (2022). *Estágio em Pedagogia: Análise dos objetos de aprendizagem do Ambiente Virtual de Aprendizagem de um curso de educação a distância* [Trabalho de conclusão de curso]. Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Faculdade de Pedagogia.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: Une démarche de formation professionnalisant? *Recherche et Formation*, (35), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Arena, D. B. (2017). O conceito de diálogo e o de monólogo entre russos no início do século XX: Aproximações e distanciamentos. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 1(3), 491-514. <https://doi.org/10.14393/OBv1n3a2017-3>
- Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). (2024). *Censo EAD.BR 2022: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. InterSaberes. https://www.abed.org.br/_libs/dwns/20140.pdf
- Azanha, J. M. P. (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 369-378. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Benites, L. C., Sarti, F. M., & Souza Neto, S. de. (2015). De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 100-117. <https://doi.org/10.1590/198053142928>
- Bourdieu, P. (2003). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.), *A sociologia de Pierre Bourdieu* (pp. 39-72). Olho d'Água.
- Bueno, B. O. (1996). *Autobiografia e formação de professores: Um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério* [Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção USP. <https://repositorio.usp.br/item/000745706>
- Bueno, B. O., & Souza, D. T. R. (2012). Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: Lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In M. Bittar, C. R. M. Hayashi, R. M. M. A. de Oliveira, & A. Ferreira, Jr. (Orgs.), *Pesquisa em educação no Brasil: Balanços e perspectivas* (pp. 161-182). EdUFSCar.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores* (S. T. Valenzuela, Trad.). Cortez.
- Cyrino, M., Souza Neto, S. de, & Sarti, F. M. (2016). Ciclo de desenvolvimento do estágio na aprendizagem da docência. In *Anais do 3. Congresso Nacional de Formação de Professores e do 13. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Por uma revolução no campo da formação de professores* (Vol. 1, pp. 2068-2076). Unesp; Prograd.
- Cyrino, M., Souza Neto, S. de, & Sarti, F. M. (2020). Concepção, implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários como parte de uma pesquisa colaborativa. *Educação em Revista*, 36, Artigo e228755. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698228755>
- Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm
- Dron, J. (2015). Inovação e mudança: Mudando como mudamos. In O. Zawacki-Ritcher, & T. Anderson (Orgs.), *Educação a distância online: Construindo uma agenda de pesquisa* (pp. 243-273). Artesanato Educacional.

- Galini, M. E., Favaro, R. F., & Matuda, F. G. (2024). Ambiente virtual de aprendizagem para estágios supervisionados em um curso de Pedagogia EaD. *Revista Eletrônica de Educação*, 18(1), Artigo e611171. <https://doi.org/10.14244/198271996111>
- Gatti, B. (2021). Formação de professores no Brasil: Políticas e programas. *Paradigma*, 42(e2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijuí.
- Giolo, J. (2008). A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1211-1234. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2023). *Censo da Educação Superior 2022: Notas estatísticas*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2022). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2ª ed.). EPU.
- Martínez, D. É. G., Bizelli, J. L., & Inforsato, E. do C. (2019). *O ambiente virtual de aprendizagem na formação de professores*. Atena.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Melo.
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, Artigo e270129. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, (62), 91-107. <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>
- Paula, A. P. M., Paixão, A. C. G., Silva, F. O. B., Oliveira, M. M., & Haas, C. M. (2021). O relatório de estágio supervisionado como instrumento de avaliação em EaD: Aspectos formativos/reflexivos da formação inicial de professores. In M. C. Garbin, E. T. de Oliveira, C. M. Haas, G. B. Verão, & S. Telles (Orgs.), *Tecnologias na educação: Ensino, aprendizagem e políticas* (pp. 360-378). Artesanato Educacional.
- Pérez Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (2ª ed., pp. 93-114). Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza* (2ª ed.). Artmed.
- Saldanha, L. C. D. (2013). A linguagem nas teleaulas: Limites e possibilidades do diálogo pedagógico em EaD. *Impulso*, 23(57), 41-47.
- Sarti, F. M. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: Aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 294-315. <https://doi.org/10.1590/198053146796>
- 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>
- Silva, E. S., Siqueira, K. G., Jr., Landim, S. P. P., & Haas, C. M. (2021). Percepções dos alunos da Univesp acerca da utilização do fórum como ferramenta de comunicação assíncrona. In M. C. Garbin, E. T. de Oliveira, C. M. Haas, G. B. Verão, & S. Telles (Orgs.), *Tecnologias na educação: Ensino, aprendizagem e políticas* (pp. 340-359). Artesanato Educacional.
- Souza, D. T. R. de. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: Problematisando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>

Tardif, M., & Nunez Moscoso, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: Actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>

Information sur l'auteur

Regina Zanella Penteado – conceptualisation ; méthodologie ; préparation et analyse des données ; rédaction du manuscrit original, révision et approbation de la version finale du travail.

Flavia Medeiros Sarti – conceptualisation ; méthodologie ; préparation et analyse des données ; rédaction du manuscrit original, révision et approbation de la version finale du travail.

Disponibilité des données

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

Rédacteurs responsables

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

Comment citer cet article

Penteado, R. Z., & Sarti, F. M. (2025). L'accompagnement et le développement du stage dans la formation des enseignants en EaD. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Article e11412. https://doi.org/10.1590/1980531411412_fr