

[https://doi.org/10.1590/1980531411414\\_fr](https://doi.org/10.1590/1980531411414_fr)

## DES LETTRES MANUSCRITES : MÉMOIRES, VÉCUS ET RÉFLEXIONS AU STAGE SUPERVISÉ

 Marina Cyrino<sup>I</sup>

 Eliana Ayoub<sup>II</sup>

 Guilherme do Val Toledo Prado<sup>III</sup>

 Traduction de : Alan Ometo Lima<sup>IV</sup>

<sup>I</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brésil ; [ma.cyrino@hotmail.com](mailto:ma.cyrino@hotmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brésil ; [ayoub@unicamp.br](mailto:ayoub@unicamp.br)

<sup>III</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brésil ; [toledo@unicamp.br](mailto:toledo@unicamp.br)

<sup>IV</sup> Tikinet Edição Ltda., São Paulo (SP), Brésil ; [traducao@tikinet.com.br](mailto:traducao@tikinet.com.br)

### Résumé

Cet article présente une recherche qualitative dont le but était de comprendre le lieu de l'écriture dans la formation enseignante en tant qu'appui à la réflexion professionnelle. Cette étude a été développée à l'aide d'une approche constructive et collaborative, concernant trois enseignant.e.s chargé.e.s de deux cours de stage supervisé et pratique de l'enseignement dans une université de l'état de São Paulo. En plus des enregistrements du cahier de terrain, l'écriture des lettres par les stagiaires a été le dispositif qui constitue la source documentaire. On met en évidence que les pratiques collaboratives favorisent que l'on repense ses pratiques pédagogiques et que l'on prenne des dispositions moins individuelles et plutôt collectives dans l'exercice des actions éducatives quotidiennes aux écoles.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • DISPOSITIF DE FORMATION • RÉFLEXION ENSEIGNANTE • LETTRE

### CARTAS ESCRITAS À MÃO: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

### Resumo

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo compreender o espaço da escrita na formação docente como apoio à reflexão profissional, a qual foi desenvolvida por meio de uma abordagem construtivo-colaborativa, envolvendo três docentes que ministraram duas disciplinas de estágio supervisionado e prática de ensino de uma universidade estadual de São Paulo. A escrita de cartas pelos(as) estagiários(as) foi o dispositivo formativo que, juntamente com os registros do caderno de campo, compõe a fonte documental. Evidenciamos que as práticas colaborativas favorecem um repensar sobre suas práticas pedagógicas, além da produção de disposições menos individuais e posturas mais coletivas a serem exercitadas nas ações educativas cotidianas nas escolas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • DISPOSITIVO FORMATIVO • REFLEXIVIDADE DOCENTE • CARTA

## HANDWRITTEN LETTERS: MEMORIES, EXPERIENCES, AND REFLECTIONS IN SUPERVISED TEACHING INTERNSHIPS

### Abstract

This article presents a qualitative study aimed at understanding the role of writing in teacher training as a support for professional reflection. The research was conducted using a constructive-collaborative approach involving three teachers who taught two supervised internship and teaching practice courses at a state university in São Paulo. The writing of letters by the trainees served as the formative device which, along with entries in their field journals, comprised the documentary source. Our findings highlight that collaborative practices foster a rethinking of pedagogical practices, promoting the development of less individualistic dispositions and more collective attitudes to be applied in everyday educational practices in schools.

TEACHER TRAINING • TRAINING DEVICE • TEACHING REFLECTIVENESS • LETTER

## CARTAS ESCRITAS A MANO: RECUERDOS, VIVENCIAS Y REFLEXIONES EN PRÁCTICAS SUPERVISADAS

### Resumen

En este artículo presentamos una investigación cualitativa que tuvo como objetivo comprender el espacio de la escritura en la formación docente como soporte a la reflexión profesional, la cual fue desarrollada a través de un abordaje constructivo-colaborativo, involucrando a tres docentes que impartían dos disciplinas de práctica supervisada y práctica docente en una universidad pública estatal de São Paulo. La escritura de cartas por parte de los aprendices fue el dispositivo de entrenamiento que, junto con los registros del cuaderno de campo, conforma la fuente documental. Hemos demostrado que las prácticas colaborativas incentivan un replanteamiento de las prácticas pedagógicas, además de producir disposiciones menos individuales y posturas más colectivas para ejercitar en las acciones educativas cotidianas en las escuelas.

FORMACIÓN DE PROFESORES • DISPOSITIVO DE ENTRENAMIENTO • ENSEÑANZA DE LA REFLEXIÓN • CARTA

Reçu le : 6 SEPTEMBRE 2024 | Accepté pour publication le : 10 AVRIL 2025



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

**D**ANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANT.E.S, LE STAGE CURRICULAIRE ENCADRÉ est un moment attendu et parfois redouté par les étudiant.e.s, qui apporte des découvertes, des réalisations, des tensions, des questions et parfois des frustrations.

Il peut être considéré comme un espace privilégié pour favoriser la réflexion des étudiant.e.s des cours de formation des enseignants. Ce processus peut se produire systématiquement par le développement de dispositifs formatifs, tels que des journaux intimes, des récits, des lettres, des scripts, entre autres, qui sont « considérés comme des processus créatifs d'investigation, d'explication, d'interprétation et d'intervention dans la réalité » (Gatti et al., 2019, p. 187, notre traduction).

Le processus de réflexion sur la pratique pédagogique peut être mené dans la perspective suivante :

Ce mouvement de réflexion sur la pratique pédagogique, de problématisation de la dynamique pédagogique scolaire, de remise en question du contexte social et historique, génère la mise en place d'une théorie, ayant comme référence forte la pratique quotidienne, qui dialogue fortement avec les savoirs professionnels (Shulman, 1986) et avec les savoirs sur les processus d'apprentissage et de production des savoirs scolaires. (Prado, 2013, p. 159, notre traduction).

La formation des enseignant.e.s, dans ce cas, devient centrale dans le travail et la professionnalisation de l'enseignement (Contreras, 2002), ainsi que dans la perception de ce que l'enseignant.e fait au quotidien (Tardif, 2002), visant à concevoir l'enseignement comme un métier.

Avec cela, il est possible de dépasser l'idée d'une « pratique d'enseignement spontanée ou presque spontanée » qui finit par produire une « connaissance naïve, une connaissance de l'expérience, qui manque de rigueur méthodique » (Freire, 1996, p. 38, notre traduction). Par conséquent, nous cherchons à conférer une valeur épistémologique aux pratiques, constituant une « pensée juste qui dépasse la naïveté » (Freire, 1996, p. 38, notre traduction). En d'autres termes, la construction d'un corpus de connaissances systématisées et rationalisées pour l'enseignement nous conduit à la possibilité de les organiser à partir de l'analyse des pratiques (Altet, 2000).

Dans ce contexte, elle apporte comme principal apport le plongeon du professionnel dans sa subjectivité, permettant de s'observer et de réfléchir sur ses propres actions. « Ensuite, rationaliser leurs pratiques afin de les objectiver et de les rendre publiques, en plus de les transformer plus tard » (Souza Neto & Cyrino, 2022, p. 313, notre traduction).

Dans cet article, nous présentons l'extrait d'une recherche postdoctorale, dans laquelle nous nous concentrons sur l'écriture des futur.e.s enseignant.e.s dans le processus de compréhension, d'analyse et de réflexion sur les pratiques, en prenant comme référence la question suivante : est-il possible, à travers des récits, la rédaction de lettres et l'analyse collective des pratiques, d'établir, au niveau collectif, un itinéraire de pratique pédagogique à l'école ?

En tant qu'objectif général, nous cherchons à comprendre l'espace de l'écriture dans la formation des enseignants, comme support à la réflexion professionnelle, à l'analyse des pratiques pédagogiques, à l'intégration de différentes connaissances à enseigner et au développement professionnel. Plus précisément, dans ce texte, nous visons à présenter le processus de construction collaborative d'un dispositif de formation et à analyser le dispositif de formation dans le cadre du développement professionnel des stagiaires, futur.e.s enseignant.e.s.

## Une analyse des pratiques et réflexion critique

Dans le cadre de la professionnalisation de l'enseignement, visant à dépasser la formation des enseignants avec son caractère instrumental et technique, il est possible de former un.e enseignant.e intellectuel.le, capable de : analyser des situations complexes, en référence à la littérature scientifique ; adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ; analyser de manière critique ses actions et ses résultats ; être disposé à apprendre tout au long de la vie (Paquay et al., 2001).

Comprenant que « l'enseignement nécessite une réflexion critique sur la pratique » (Freire, 1996, p. 42, notre traduction), et considérant que les enseignant.e.s ont des connaissances spécifiques qui doivent être valorisées, rationalisées et systématisées, la formation professionnelle présuppose un.e enseignant.e autonome et responsable, qui sait expliquer oralement ses actions et ses pratiques de manière rationalisée (Altet, 2001).

Ce processus, qui suit une perspective de réflexion systématique, peut être conçu comme « une mise à distance de l'agir et un détour réflexif sur des actes professionnels » (Altet, 2000, p. 33), afin de les comprendre et de les interpréter. Par conséquent, il a pour fonction de rendre plus explicites les actions qui sont souvent obscures pour l'actrice et l'acteur (Butlen & Chartier, 2006).

L'analyse des pratiques offre « un espace de verbalisation de ces pratiques spontanées, qui, sans ce lieu d'expression, resteraient souvent incorporées dans l'action, c'est-à-dire non identifiées par leurs auteurs » (Wittorski, 2014, p. 906, notre traduction). Elle devient une manière d'accompagner le développement professionnel des enseignant.e.s et la construction de leur identité (Altet, 2000).

En pensant à la formation initiale, les futur.e.s enseignant.e.s, lorsqu'ils et elles sont en situation d'apprentissage, essaient généralement de s'appuyer sur des modèles, des méthodes ou des procédures spécifiques pour commencer à enseigner à l'école (Perrenoud, 2001a). Cependant, afin de ne pas accentuer la tendance des stagiaires à reproduire des pratiques vécues lorsqu'ils et elles étaient étudiant.e.s (Tardif & Raymond, 2000), nous reconnaissons que l'analyse des pratiques peut les aider à prendre conscience de leurs actes, à pouvoir les re-signifier consciemment et, plus tard, à transformer leurs actions.

Ce mouvement permet également de restructurer un ensemble de dispositions qui sous-tendent la plupart des actions humaines, généralement non conscientes et non explicites. Pour qu'une personne construise ou transforme une disposition, il doit y avoir une rupture des structures mentales et objectives précédemment disponibles, car « la transformation des dispositions ne peut avoir lieu sans une transformation préalable ou concomitante des structures objectives dont elles sont le produit et auxquelles elles peuvent survivre » (Bourdieu, 1994/2008, p. 194, notre traduction).

Ainsi, donner aux stagiaires la possibilité de revisiter leurs pratiques, de réfléchir sur leurs actions, c'est leur donner le développement d'une posture consciente, d'une « pensée juste » (Freire, 1996, p. 38, notre traduction), en attribuant du sens et des significations à leurs actions. Cela signifie également permettre au stagiaire de reconnaître les éléments professionnels de l'enseignement, en extrapolant la réflexion sur la dimension affective, telle qu'identifiée par Zabalza (2014).

Cependant, ce processus ne doit pas être limité au domaine individuel, mais suivre une perspective collective, effectuer un mouvement dialogique entre « déprivatisation et questionnement pour l'autre, et en même temps individualisée, en se tournant vers la situation vécue par l'acteur » (Cyrino, 2016, p. 260, notre traduction).

L'exercice de compréhension, d'analyse et de réflexion sur les pratiques peut être effectué de manière systématisée à travers des dispositifs formatifs, qui peuvent apparaître sous la forme des récits autobiographiques, des lettres, des cercles de conversation, de vidéo-confrontation, des scripts d'observation et d'analyse, des cas d'enseignement, entre autres façons de développer la réflexion dans les processus formatifs.

Cela signifie que le dispositif permet à l'élève de comprendre ce qui se passe dans des situations difficiles dans leur complexité (Faingold, 2006). Lorsqu'ils sont partagés, ces dispositifs « doivent être en mesure de provoquer des changements dans les dispositions déjà incorporées par les élèves dans leur socialisation primaire, en les mettant à jour, pour produire de nouvelles dispositions plus directement liées à *l'habitus* professionnel » (Sarti, 2020, p. 310, notre traduction).

L'idée de dispositifs de formation a commencé à être conçue au Brésil comme « des processus créatifs d'investigation, d'explication, d'interprétation et d'intervention dans la réalité » (Gatti et al., 2019, p. 187, notre traduction). Cependant, le développement de ces dispositifs et leurs possibilités de formation ne sont pas toujours pris en compte, limitant les expériences des stagiaires dans l'analyse de leurs pratiques pour les rendre plus créatives (Gatti et al., 2019).

Dans cette enquête, nous considérons les productions écrites des étudiant.e.s stagiaires comme des dispositifs de formation, car, avec Rocha et al. (2020, p. 35), nous reconnaissons l'écriture comme un pouvoir mobilisateur de la réflexion dans les processus de formation des enseignants. Lors de la narration, de l'écriture d'une situation, l'auteur sélectionne et génère de nouveaux concepts, convertissant son expérience de premier ordre en une expérience de second ordre (Shulman, 1996, p. 209).

Ensuite, cette écriture, partagée, rendue collective et lue par d'autres collègues, devient un dispositif de compréhension, d'analyse, de réflexion, et peut alors « contribuer à l'approfondissement des théories sur l'épistémologie de la pratique, en ajoutant un autre regard sur la problématisation des connaissances et des savoirs produits par les enseignants et autres professionnels de l'école dans le cadre du travail pédagogique » (Prado, 2013, p. 152, notre traduction).

Dans le cadre de la formation des enseignant.e.s et, plus largement, dans le travail d'enseignement, la réflexion et l'analyse des pratiques contribuent aux processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'école, puisque l'enseignant.e prend conscience de ses actions et pratiques d'enseignement, pour savoir comment les expliquer et les transformer (Smyth, 1991).

## Procédures méthodologiques

Les cadres méthodologiques développés ici sont liés à la recherche qualitative, envisageant un caractère global et interprétatif (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

Il s'agit également d'une recherche constructive et collaborative, car elle implique les participant.e.s en tant que des actrices et des acteurs qui offrent des éléments pour la construction des données/résultats (Mizukami, 2003 ; Cole & Knowles, 1993). Cette approche a une double caractéristique : elle développe un travail collaboratif avec l'établissement de formation, tout en construisant des dispositifs de formation avec les participant.e.s, qui sont également utilisés et évalués par eux et elles au cours de l'enquête.

Cette perspective de recherche, selon Dal-Forno et Reali (2009), considère que les personnes impliquées (chercheur.e.s et participant.e.s) sont des partenaires et comprennent le pouvoir de l'apprentissage mutuel fourni par la recherche.

La recherche a consisté en une action constructive-collaborative entre les *chercheuses-auteures* et le *chercheur-auteur* de cet article. Le contexte d'investigation était la faculté d'éducation d'une université de l'état de São Paulo, au cours du premier semestre universitaire de 2023 (mars à juin), en particulier dans deux matières : Pratiques d'Enseignement dans les premières années de l'école élémentaire – offerte aux étudiant.e.s du cours de Licenciatura<sup>1</sup> en Pédagogie –, enseignée par Guilherme, avec treize étudiantes inscrites ; et Stage Supervisé I – offerte aux étudiant.e.s de divers cours de Licenciatura de l'université –, enseignée par Eliana, avec vingt étudiant.e.s inscrit.e.s.

Tous et toutes les étudiant.e.s inscrit.e.s dans les deux matières ont été invité.e.s à participer à la recherche en attribuant les travaux produits au cours du semestre, ce qui est notre critère d'inclusion. Parmi eux et elles, 21 étudiant.e.s ont accepté de donner leur matériel pour la recherche et ont signé le formulaire de consentement (TCLE, en portugais), autorisé par le Comité d'Éthique<sup>2</sup> de cette université. Ceux et celles qui n'ont pas accepté de partager leurs travaux n'ont pas été considéré.e.s comme des participant.e.s, mais ont réalisé toutes les activités proposées au cours du semestre. Voici un tableau avec l'organisation des 21 étudiant.e.s participant.e.s dans chaque matière.

**Tableau 1**

*Participants de la discipline Pratiques d'Enseignement dans les Premières Années de l'Ecole Élémentaire – stagiaires du cours de Licenciatura en Pédagogie*

| Nom (fictif) | Cours     | Niveau d'études auquel il a terminé le stage |
|--------------|-----------|----------------------------------------------|
| Ester        | Pédagogie | Premières années à l'école primaire          |
| Julia        | Pédagogie | Premières années à l'école primaire          |
| Mirela       | Pédagogie | Premières années à l'école primaire          |
| Magali       | Pédagogie | Premières années à l'école primaire          |
| Monica       | Pédagogie | Premières années à l'école primaire          |
| Renata       | Pédagogie | Premières années à l'école primaire          |
| Valéria      | Pédagogie | Premières années à l'école primaire          |

Source : Élaboration des auteures et de l'auteur.

**Tableau 2**

*Participants à la discipline Stage Supervisé I – stagiaires des autres cours de Licenciatura*

| Nom (fictif) | Cours        | Niveau d'études auquel il a terminé le stage     |
|--------------|--------------|--------------------------------------------------|
| Andreia      | Musique      | Premières et dernières années à l'école primaire |
| Bruna        | Arts Visuels | Maternelle                                       |
| Barbara      | Biologie     | Éducation des jeunes et des adultes              |
| Elisa        | Histoire     | Maternelle                                       |

(Continua)

- Note de la traduction (N.T.) : Au Brésil, la *licenciatura* est un diplôme de premier cycle universitaire qui prépare les étudiants à enseigner dans les écoles, notamment au niveau primaire et secondaire. Ce diplôme est l'équivalent d'une licence et dure généralement entre 1 et 2 ans, peut-être 3 ou 4 ans. Il s'agit d'un diplôme complémentaire à la licence, mais souvent obligatoire à ceux et celles qui désirent être enseignant.e.s ou même professeur.e.s universitaires. C'est un diplôme conçu pour toutes les licences liées, d'une manière ou d'une autre, à l'enseignement, pas obligatoirement à la pédagogie.
- Comité d'Éthique de la Recherche en Sciences Humaines et Sociales de l'Unicamp – CAAE n. 60784422.8.0000.8142.

(Continuation)

| Nom (fictif) | Cours         | Niveau d'études auquel il a terminé le stage |
|--------------|---------------|----------------------------------------------|
| Gabriela     | Musique       | Maternelle                                   |
| Gislaine     | Musique       | Maternelle                                   |
| Guilherme    | Mathématiques | Premières années à l'école primaire          |
| Karin        | Mathématiques | Maternelle                                   |
| Mara         | Musique       | Premières années à l'école primaire          |
| Miguel       | Chimie        | Dernières années à l'école primaire          |
| Ricardo      | Géographie    | Dernières années à l'école primaire          |
| Bia          | Chimie        | Dernières années à l'école primaire          |
| Tatiane      | Arts Visuels  | Premières années à l'école primaire          |
| Ulisses      | Chimie        | Dernières années à l'école primaire          |

Source : Élaboration des auteurs et de l'auteur.

L'ensemble du parcours constructif-collaboratif a été enregistré et organisé par la première *chercheuse-auteure* de cet article dans un cahier de terrain, qui fait ensuite partie des sources documentaires. En tant que matériel d'analyse, les œuvres produites par les stagiaires au cours du semestre ont également été prises en compte, en particulier les lettres manuscrites pendant les cours.

Ces documents ont été lus et analysés dans la perspective de l'analyse en prose, « considérée comme un moyen d'étudier la signification des données qualitatives » (André, 1983, p. 67, notre traduction). Nous avons thématiqué les données/résultats en deux grands groupes.

Le premier décrit l'expérience de travail collaboratif entre trois enseignant.e.s qui ont pris des décisions formatives lors d'un semestre de stage. Sur la base des principes théoriques présentés ci-dessus, ainsi qu'à travers les expériences de chaque enseignant.e, nous avons choisi, en collaboration, de choisir un dispositif avec lequel nous étions déjà quelque peu familiers dans les processus de formation. Grâce à ce dispositif (la lettre manuscrite), nous avons conçu un parcours en lien avec les moments de stage que traversaient les stagiaires, en les sensibilisant aux éléments d'enseignement à chaque étape du développement du stage. Ainsi, avec les écrits de chaque élève et les moments de partage entre pairs, nous valorisons les réflexions de chacun.e.

Dans le deuxième groupe, nous apportons l'analyse des trois premières lettres écrites à la main par les stagiaires, révélant ce qui passe par le développement professionnel en formation initiale au moment du contact avec le contexte professionnel. Dans cette rubrique, nous avons choisi d'apporter l'image des extraits manuscrits afin de ne pas perdre la beauté et la marque de l'identité de chaque stagiaire, et leurs transcriptions sont en notes de bas de page.

### La construction collaborative d'un dispositif formatif

. . . écouter, lire et raconter des histoires, des rapports d'expériences scolaires, en tant qu'étudiants et en tant que professionnels de l'éducation, permet d'extraire des leçons qui sont prises comme référence pour l'œuvre elle-même, ainsi que de fournir la construction de pratiques curriculaires et pédagogiques qui permettent la reconnaissance mutuelle des différents apprentissages, entre enseignant et étudiants, producteurs de connaissances et de savoirs. (Prado, 2013, p. 150, notre traduction).



Au cours du deuxième semestre 2022, les *chercheuses-auteures* ont vécu des expériences et un suivi du cours Stage Supervisé II avec des étudiant.e.s de divers cours de formation des enseignant.e.s de l'université, identifiant les dispositifs déjà utilisés par l'enseignante responsable. Lors de la lecture des textes produits par les étudiant.e.s à cette époque-là, il a été possible de percevoir qu'il existe des réflexions et des défis importants vécus par les stagiaires qui pourraient faire l'objet d'un partage, d'une réflexion approfondie et d'une analyse systématisée.

Ainsi, nous avons initié un mouvement de réflexion sur les pratiques de formation qui y sont proposées et avons reconnu que ce serait un point qui devrait être examiné de plus près dans l'utilisation des dispositifs, qui pourraient être partagés parmi les étudiant.e.s et problématisés afin d'avoir une prise de conscience de leurs actions, suivie d'une systématisation des réflexions.

Ainsi, nous avons toutes les deux parlé et rejoint le *professeur-auteur*, qui est également responsable des cours des Pratiques d'Enseignement et du Stage Supervisé dans les premières années de l'école élémentaire dans le cours de Licenciatura en Pédagogie, afin que nous puissions (re) réfléchir aux pratiques formatives de manière collaborative et construire un fil conducteur pour que les cours puissent dialoguer avec des dispositifs qui supposent « de former l'enseignant capable de reconnaître la complexité des situations professionnelles, de prendre conscience des pratiques mises en œuvre et d'expliquer leurs choix » (Tartuce et al., 2021, p. 9, notre traduction).

C'est avec cette inspiration et cette intention que nous avons tenu notre première réunion le 15 février 2023. Notre conversation a été enregistrée par la première *chercheuse-auteure* à travers un récit, qui sera décomposé en extraits en italique pour partager notre prose collaborative.

Nous avons commencé, les deux *chercheuses-auteures*, en pensant à l'organisation du calendrier des cours :

Eliana a donc essayé d'accéder aux fichiers, mais l'ordinateur a été très lent à répondre.

*L'accès au planning numérique étant compliqué, nous avons commencé à réfléchir à l'organisation du cours de stage.*

– *J'aime toujours Paulo Freire... Pédagogie de l'autonomie !<sup>3</sup>*

– *Oui ! Essentiel ! Gardons-le !*

– *Quand je commence, j'aime discuter de planification... il y a ces textes ici.*

– *Très important ! Il y en a un aussi... Agir sur l'urgence et décider sur l'incertitude... Perrenoud !<sup>4</sup> La vie du professeur est toujours comme ça !*

– *Oh, cool ! Alors y mettons ! J'ai créé un dossier numérique ! Mettons les textes là !*

– *Ça marche !*

Puis vient à la conversation le *chercheur-auteur*, et alors :

*Nous nous situons tous les trois sur l'intention de chacun.e là, de l'œuvre que chacun.e développe. Nous avons parlé de la façon dont cette génération a traité le savoir... Pouvez-vous imaginer, une IA [intelligence artificielle] créant des textes ? ! ChatGPT... Qu'advient-il de la créativité humaine et de la production de connaissances ? ! De quoi aura besoin cette génération ? Comment pourrions-nous, plus âgé.e.s de deux ou trois générations, contribuer ? Comment penser les classes et les dynamiques... Nous allons encore faire l'expérience de tout cela...*

3 Freire (1996).

4 Perrenoud (2001b).



Eliana (affectueusement appelée Nana) a souligné comment elle travaille avec des étudiant.e.s explorant des textes écrits :

– *Guilherme, j'adore travailler avec les lettres... Je leur demande aussi d'écrire un récit par mois. Et de présenter un récit oral aussi et un visuel !*

– *Nana, je travaille toujours avec deux récits par classe. Un sur la classe universitaire et un sur ce qu'elles ont fait à l'école. Elles [les élèves] pensent beaucoup... mais le professeur doit tout registrer et écrire !*

– *Je suis d'accord, Gui !*

– *Nana, je suis heureux de travailler avec des lettres si tu est d'accord pour lire un récit au début de chaque cours !*

– *D'accord, Gui !*

Dans ce dialogue, nous convenons que les travaux à proposer dans les cours doivent prendre en compte l'écriture des étudiant.e.s, puisque « l'écriture est une possibilité pour le stagiaire de transformer son action » (Tartuce et al., 2021, p. 11, notre traduction). Nous comprenons, avec Larrosa Bondía (2002, pp. 19-20, notre traduction), que

. . . les mots produisent du sens, créent des réalités et fonctionnent parfois comme de puissants mécanismes de subjectivation. Je crois au pouvoir des mots, à la force des mots, je crois que nous faisons des choses avec les mots et aussi que les mots font des choses avec nous.

Nana travaille depuis un certain temps avec des lettres dans des contextes formatifs, et c'est la première raison de choisir ce genre.

Eh bien, la « manie » des lettres, un goût qui persiste depuis l'enfance, est devenue, à partir de 2002, une recherche d'une pratique éducative qui a l'intention d'apporter des expériences de vie au cercle de conversation en classe et qui a l'intention de faire circuler les expériences entre nous, ou même certains « nœuds » des expériences – dans différents sens : fil, corde, ligne ; difficulté ou obstacle qui semble n'avoir aucune solution ; « un nœud dans la gorge ».<sup>5</sup> (Ayoub, 2021, p. 42, notre traduction).

En plus de ne pas être un texte courant dans l'académie, il pourrait offrir plus de liberté au stagiaire, car il lui permet de s'exprimer sur un ton personnel lors de l'écriture d'une lettre à quelqu'un. Et, de même, la production de ce genre textuel, dans le cadre d'un cours de stage qui entend susciter des réflexions sur la pratique de l'enseignement, peut mobiliser une « intentionnalité politico-pédagogique visant à déclencher et accompagner des processus éducatifs de (trans) formation permanente, médiatisés par l'écriture » (Freitas, 2021, p. 14, notre traduction). Lorsque nous écrivons une lettre, nous nous ouvrons au dialogue

. . . qui assume le caractère de rigueur, dans la mesure où il enregistre la réflexion et la pensée de manière ordonnée ; un dialogue qui exerce la bienveillance, puisque nous n'écrivons des lettres qu'à ceux qui, d'une certaine manière, nous affectent, nous touchent émotionnellement, créent des liens d'engagement. (Vieira, 2018, p. 65, notre traduction).

5 N. T. : Extrait traduit littéralement à fin de maintenir la mention aux nœuds incluse dans le texte original. En français, la phrase correspond à « boule » ou « chat dans la gorge ».

Nous avons également choisi de les faire écrire à la main par les étudiant.e.s, car c'est un mouvement de tout le corps que nous aimerions activer, en ces temps d'écrans excessifs, de touches et de *touch* vécus par les natifs du numérique. De plus, par une écriture manuscrite, nous imprimons notre identité :

... l'écriture cursive est une partie constitutive de l'expression personnelle de chaque individu, acquise tout au long du processus d'alphabetisation et stylisée en fonction de la créativité et des préférences de ceux qui l'utilisent. Elle est unique et capable d'emporter avec elle la personnalité, le sens et l'identité qui ne peuvent être obtenus par des lettres numériques. (Guimarães & Silva, 2016, p. 2793, notre traduction).

Ainsi, nous comprenons que « cette activité est responsable de la formation de souvenirs qui aident les pratiques de lecture et d'écriture tout au long de la vie » (Carvalho & Gabriel, 2020, p. 12, notre traduction).

Nous avons défini une façon commune de registre, puis nous devions nous mettre d'accord sur ce que les stagiaires écriraient.

– *Écrire quoi sur l'école ? Nous pourrions les aider sur certains points qui pourraient attirer l'attention... comme... – demanda Nana.*

– *L'odeur de l'école ! – continua Marina.*

– *Oui ! Les sons, les odeurs... les sensations – compléta Guilherme.*

– *Waouh, c'est génial ! Écrivons-le ! ! – acquiesça Nana.*

Et c'est comme ça, lors d'une réunion avec du café et du biscuit à l'amidon, que nous avons commencé la structuration d'un dispositif de formation : des lettres manuscrites.

La planification s'est poursuivie le 8 mars, lorsque nous avons pensé à mieux structurer les thèmes des lettres et comment elles mèneraient le processus de partage et de mise en commun des textes.

– *Une dernière lettre ? – demanda Nana.*

– *C'est ça... Que vont-ils écrire ? – poursuivit Guilherme.*

*Et ainsi, chacun.e a proposé une idée et nous avons construit une proposition de lettre finale, dans laquelle les étudiant.e.s feront une composition des autres lettres qu'ils écriront au cours du semestre. Alors, allons-y... maintenant Nana se promène avec la souris au milieu du programme. Nous avons parcouru les cours et réfléchi, questionné, parlé des idées qui venaient... il ne serait pas possible de dire ou de nommer les idées de chacun.e... Nos paroles se complétaient. Harmonique, intuitive, basé sur nos expériences et lectures.*

Pendant les premières semaines de cours, nous avons un chemin à suivre, et cela changeait chaque semaine, lorsque nous avons effectué une évaluation rapide de ce qu'était la réunion avec les étudiant(e)s et comment nous pouvions améliorer nos pratiques de formation et les encourager à aller plus loin avec les réflexions. Il s'agissait en fait d'un travail construit collectivement, dans lequel la première auteure-chercheuse suivait directement les deux cours.

Les cours ont été organisés en quatre moments, dans lesquels les étudiant.e.s ont eu l'expérience de se regarder eux-mêmes et elles-mêmes, leur pratique et leurs actions, des lectures, des discussions théorico-pratiques, de la planification. La Figure 1 représente le parcours proposé dans les cours.

**Figure 1**  
*Organisation des disciplines*

| Moment 1                                                                                                                                                                                                        | Moment 2                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Moment 3                                                                                                                                                                                                                                                                                | Moment 4                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dialogue et réflexion sur les expériences et les souvenirs vécus à l'école en tant qu'élèves ; allocation dans les champs de stage ; documents à compléter.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lectures sur dossiers, élaboration de projets pédagogiques, organisation et planification du travail pédagogique ; dialogue et réflexion sur les premières expériences de stage ; réflexion sur les éléments de conception des enseignant.e.s.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vidéos sur la pratique pédagogique et discussion sur l'analyse et la réflexion des pratiques ; élaboration, présentation et discussion des projets pédagogiques ; dialogue et réflexion sur les situations vécues pendant le stage.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Développement et dialogue sur les projets pédagogiques ; finalisation, réflexion et présentation des expériences de stage.</li> </ul> |

Source : Élaboration des auteures et de l'auteur.

Les lettres, fil conducteur des cours, ont été planifiées en fonction des moments du stage et en tenant compte du développement des étudiant.e.s dans ce processus. La proposition était que chaque stagiaire puisse écrire la lettre à qui il ou elle le souhaitait. Un destinataire qui ne lirait peut-être pas, mais qui représentait, à ce moment-là, le point de rencontre affectif pour que l'écriture se produise. La Figure 2 montre les intentions des quatre lettres que nous avons proposées dans les cours.

**Figure 2**  
*Proposition des lettres*

| Lettre 1                                                                                                                                                                 | Lettre 2                                                                                                                                   | Lettre 3                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Lettre 4                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Souvenirs de quand j'étais étudiant.e</li> </ul> <p>✓ Quelles attentes de l'école, de l'enseignant.e, des élèves avais-je ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Enseignant.e inoubliable</li> </ul> <p>✓ Ce que mon ou ma enseignant.e inoubliable a en moi ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Situation vécue en stage</li> </ul> <p>✓ Une réflexion approfondie sur la situation rapportée : quelles théories m'ont ancré.e dans mes actions ? Est-il possible de faire différemment ? Ai-je essayé de modifier mes actions pendant le stage ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Auto-évaluation et évaluation du cours</li> </ul> <p>✓ Une réflexion sur les expériences vécues dans le cours de stage par rapport au contexte général de ce semestre.</p> |

Source : Élaboration des auteures et de l'auteur.

Pendant les cours, nous avons eu une dynamique d'écriture individuelle puis de partage des lettres entre stagiaires en petits groupes, ce qui peut « intensifier le processus de rappel, avec l'intention de mettre en dialogue des expériences apparemment solitaires et individuelles, mais qui sont partagées par nous tous, car elles sont inévitablement ancrées dans les relations sociales qui nous constituent en tant qu'êtres humains » (Ayoub, 2021, p. 43, notre traduction).

En lisant les lettres les un.e.s des autres, les futur.e.s enseignant.e.s ont eu un moment de questionnement et de partage d'expériences et de défis. Ils et elles ont observé ce qui était commun et ce qui était spécifique à chaque contexte scolaire. Ensuite, ils et elles ont partagé avec la classe les principaux points de réflexion de leurs écrits.

Avec cet exercice, nous comprenons que le stagiaire, comme l'ont déclaré Tardif et Nunez Moscoso (2018, p. 405, notre traduction) par rapport à l'enseignant.e, « doit non seulement réfléchir sur sa pratique, mais aussi sur la réflexion des autres, sur les pratiques des autres, sur la façon dont les autres reçoivent leur pratique et en réfléchissent, simultanément ». Ce processus aide l'enseignant.e en formation à transformer les pratiques et les actions en « connaissances (qui garantissent l'apprentissage individuel et partagé de l'action) et en savoirs » (Wittorski, 2014, p. 911, notre traduction). De même, lorsqu'il signale une pratique spontanée, l'enseignant.e en formation reconnaît qu'il existe des ressources internes qui peuvent être modifiées, « transférables à de futures situations professionnelles, en ce sens qu'elles sont potentiellement génératrices de nouvelles pratiques » (Wittorski, 2014, p. 911, notre traduction).

À la fin des cours, nous avons tenu un cercle de conversation avec les élèves, pour évaluer, du point de vue de ceux et celles qui ont vécu le dispositif, ce qui était positif et ce que nous pouvions modifier, transformer ou ajouter au travail. En général, les stagiaires ont souligné que, dans un premier temps, ils et elles ne comprenaient pas pourquoi on écrivait des lettres, mais, peu à peu, ils et elles ont compris que cet exercice les aidait à réfléchir à leurs pratiques et à les partager avec leurs collègues. Le genre lettre leur était étranger, on leur demandait toujours d'écrire des textes académiques ou, tout au plus, un récit, mais rarement quelque chose d'aussi personnel et affectif qu'une lettre, dont « le style de cette forme de conversation à distance est toujours régi par des relations interpersonnelles » (Marques, 2006, p. 11, notre traduction). Ainsi, ils et elles ont estimé que, ayant quelqu'un à raconter – le destinataire de la lettre –, il était plus vif de se souvenir et de choisir des éléments des expériences vécues à l'école pour raconter, réfléchir et (re)penser à des situations quotidiennes.

Le chemin de ce que nous voulions avec les lettres a été tracé. Cependant, que nous disent les lettres ? Nos intentions ont-elles répondu à ce qui a été écrit par les stagiaires ce semestre-là ? Ces questions ne pouvaient être comprises qu'en lisant et en analysant les lettres, objet de la section suivante.

### **Souvenirs, aspirations et expériences : Ce que nous disent les lettres manuscrites**

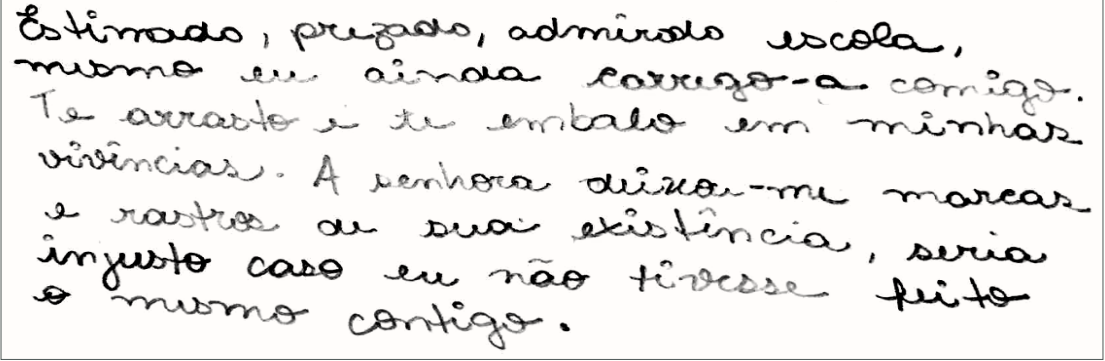
Nous avons effectué une lecture, deux lectures, puis trois lectures de toutes les lettres manuscrites. Tant de fils étaient déchiquetés, tressés, emmêlés. D'autres ont été retirés et exposés. Pour l'instant, nous avons décidé d'apporter ceux qui étaient plus évidentes dans les lettres 1, 2 et 3, écrites pendant les cours et qui faisaient partie des moments initiaux et du développement du stage.

La première lettre, comme le montre déjà la Figure 2, concerne les souvenirs de l'époque où les stagiaires étaient étudiant.e.s et les relations qu'ils et elles pouvaient établir avec le domaine du stage. Dans toutes les lettres, les marques affectives sautaient dans tous les écrits, parcourant l'institution elle-même, les personnes, les enseignant.e.s, les relations et les situations.

Dans sa lettre adressée à l'école elle-même, Julia a apporté son identité entrelacée aux expériences scolaires (Figure 3).

### Figure 3

Extrait de la lettre de Julia (Licenciatura en Pédagogie, 2023)<sup>6</sup>



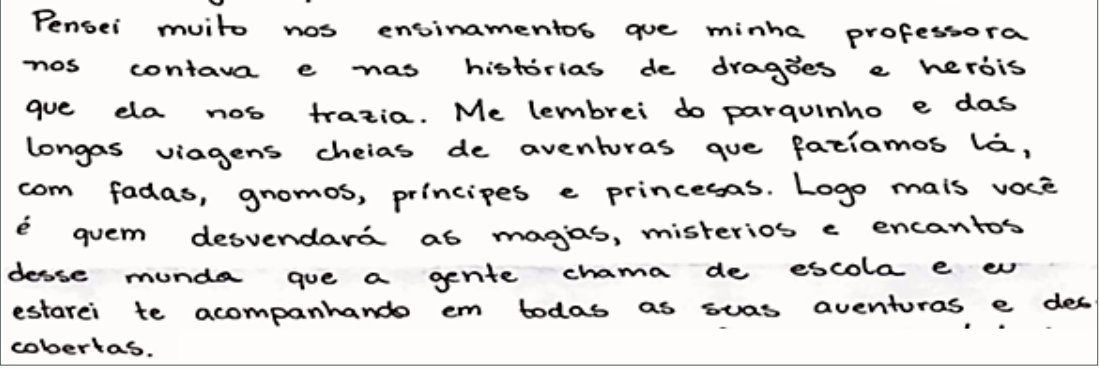
Estimado, prezado, admirado escola,  
mesmo eu ainda carrego-a comigo.  
Te arrasto e te embalo em minhas  
vivências. A senhora deixou-me marcas  
e rastros de sua existência, seria  
injusto caso eu não tivesse feito  
o mesmo contigo.

Source : Lettre 1 – Stagiaires de Licenciatura en Pédagogie.

La lettre de Monica, adressée à ses futur.e.s élèves, nous a révélé, en général, la sensibilité de ses souvenirs liés à ses expériences scolaires (Figure 4).

### Figure 4

Extrait de la lettre de Monica (Licenciatura en Pédagogie, 2023)<sup>7</sup>



Pensei muito nos ensinamentos que minha professora  
nos contava e nas histórias de dragões e heróis  
que ela nos trazia. Me lembrei do parquinho e das  
longas viagens cheias de aventuras que fazíamos lá,  
com fadas, gnomos, príncipes e princesas. Logo mais você  
é quem desvendará as magias, mistérios e encantos  
desse mundo que a gente chama de escola e eu  
estarei te acompanhando em todas as suas aventuras e des-  
cobertas.

Source : Lettre 1 – Stagiaires de Licenciatura en Pédagogie.

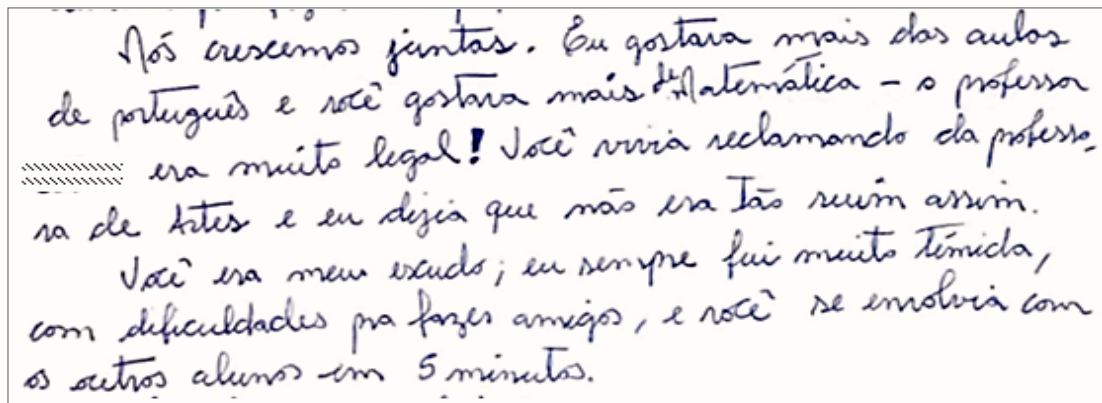
Des relations amicales sont également apparues dans de nombreux écrits. Dans le cas d'Andreia, le soutien d'une amie tout au long de sa carrière scolaire était très important (Figure 5).

6 Transcription : « Chère école, estimée et admirée, même moi, je la porte toujours avec moi. Je vous traîne et vous berce dans mes expériences. Vous m'avez laissé des marques et des traces de votre existence, ce serait injuste si je ne vous avais pas fait la même chose ».

7 Transcription : « J'ai beaucoup réfléchi aux enseignements que ma professeure nous a racontés et aux histoires de dragons et de héros qu'elle nous a apportées. Je me suis souvenue du terrain de jeu et de longs voyages aventureux que nous y avons faits, avec des fées, des gnomes, des princes et des princesses. Bientôt, vous serez celui et celle qui démêlera les sorts, les mystères et les charmes de ce monde que nous appelons l'école et je vous accompagnerai dans toutes vos aventures et découvertes ».

**Figure 5**

Extrait de la lettre d'Andreia (Licenciatura en Musique, 2023)<sup>8</sup>

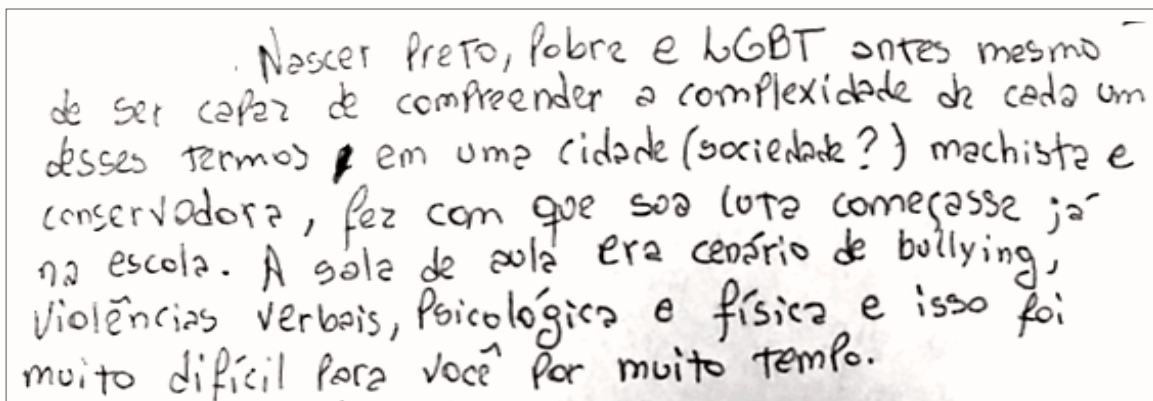


Source : Lettre 1 – Stagiaires des autres cours de Licenciatura.

Un autre aspect frappant dans certaines lettres étaient des expériences positives et des expériences négatives, telles que le harcèlement. La lettre d'Ulisses mentionnait ce passage (Figure 6).

**Figure 6**

Extrait de la lettre d'Ulisses (Licenciatura en Chimie, 2023)<sup>9</sup>



Source : Lettre 1 – Stagiaires des autres cours de Licenciatura.

Dans le récit d'Ulisses, rédigé pour lui-même, nous avons observé que l'école avait laissé des marques profondes en lui, dues aux situations de harcèlement. Cependant, cela lui a permis de comprendre l'enseignement comme un acte de transformation, car il a reçu l'encouragement et le soutien de nombreux et nombreuses enseignant.e.s dans sa vie scolaire (Figure 7).

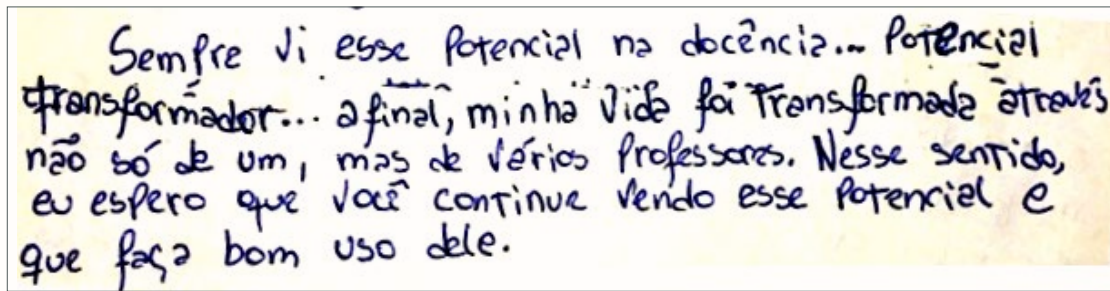
8 Transcription : « Nous avons grandi ensemble. J'aimais mieux les cours de portugais et tu aimais mieux les mathématiques – le professeur [Nom] était vraiment cool ! Tu n'arrêtais pas de te plaindre du professeur d'art et je disais que ce n'était pas si mal. Tu étais mon bouclier, j'étais toujours très timide, j'avais du mal à me faire des amis, et tu t'en faisais parmi d'autres élèves en 5 minutes ».

9 Transcription : « Être né noir, pauvre et LGBT avant même d'être capable de comprendre la complexité de chacun de ces termes dans une ville (société ?) machiste et conservatrice, a fait que son combat a commencé à l'école. La salle de classe a été le théâtre de harcèlement, des violences verbale, psychologique et physique et cela a été très difficile pour toi pendant longtemps ».



Figure 7

Extrait de la lettre d'Ulisses (Licenciatura en Chimie, 2023)<sup>10</sup>

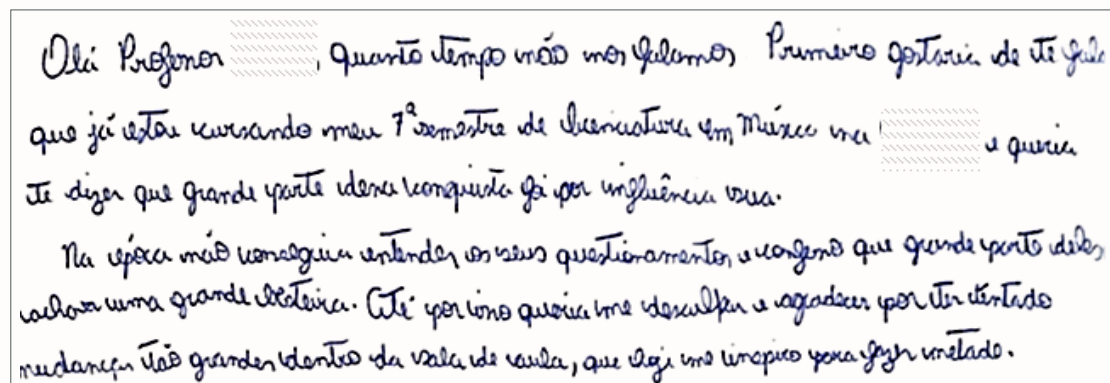


Source : Lettre 1 – Stagiaires des autres cours de Licenciatura.

D'autres lettres ont également apporté des enseignant.e.s remarquables et essentiel.le.s, qui les ont encouragé.e.s et leur ont montré des chemins possibles. Dans la lettre de Gislaine, nous observons cet aspect (Figure 8).

Figure 8

Extrait de la lettre de Gislaine (Licenciatura en Musique, 2023)<sup>11</sup>



Source : Lettre 1 – Stagiaires des autres cours de Licenciatura.

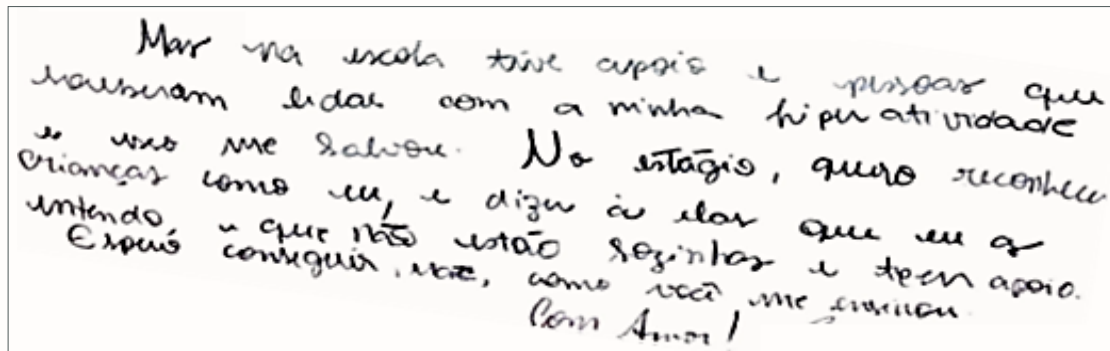
Karin a gardé de bons souvenirs des personnes qui l'ont soutenue et a souligné qu'elle espérait trouver des enfants comme elle dans le stage, afin qu'elle puisse également les soutenir (Figure 9).

10 Transcription : « J'ai toujours vu ce potentiel dans l'enseignement... Potentiel de transformation... après tout, ma vie a été transformée non pas par un, mais par plusieurs enseignants. En ce sens, j'espère que tu continueras à voir ce potentiel et à en faire bon usage ».

11 Transcription : « Bonjour professeur [Nom], cela fait un moment que nous n'avons pas parlé[.] Tout d'abord, je voudrais vous dire que je suis déjà à mon 7ème semestre de Licenciatura en Musique à [l'université] et je voulais vous dire qu'une grande partie de cette réussite était due à votre influence. À l'époque, je ne comprenais pas vos questions et j'avoue que je pensais que la plupart d'entre eux c'était un grand non-sens. Même pour cela, je voulais vous demander pardon et vous remercier d'avoir essayé de si grands changements dans la salle de classe, et qu'aujourd'hui je suis inspirée d'en faire au moins la moitié ».

**Figure 9**

Extrait de la lettre de Karin (Licenciatura en Mathématiques, 2023)<sup>12</sup>



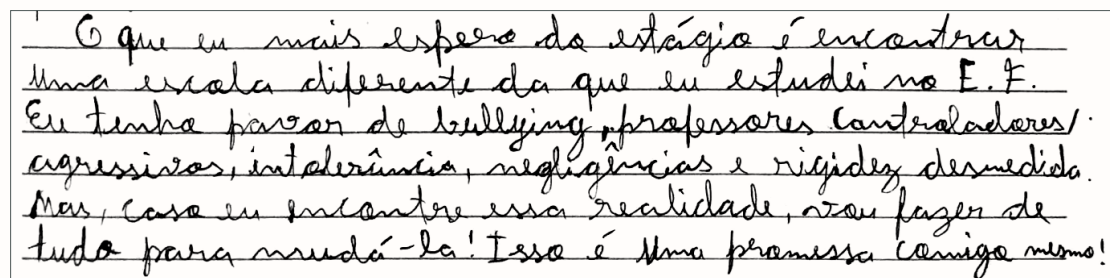
Mar na escola tive apoio e pessoas que  
tiveram lidar com a minha hiperatividade  
e isso me salvou. No estágio, quero reconhecer  
crianças como eu, e dizer às elas que eu as  
entendo e que não estão sozinhas e tem apoio.  
Espero conseguir isso, como você me ensinou.  
Com Amor!

Source : Lettre 1 – Stagiaires des autres cours de Licenciatura.

Dans ses écrits, Miguel nous a présenté plusieurs situations de souffrance vécues à l'école, déclarant qu'il avait l'intention de changer cette réalité dans le stage (Figure 10).

**Figure 10**

Extrait de la lettre de Miguel (Licenciatura en Chimie, 2023)<sup>13</sup>



O que eu mais espero da estágio é encontrar  
uma escola diferente da que eu estudei no E.F.  
Eu tenho medo de bullying, professores controladores,  
agressivos, intolerância, negligências e rigidez desmedida.  
Mas, caso eu encontrar essa realidade, vou fazer de  
tudo para mudá-la! Isso é uma promessa comigo mesmo!

Source : Lettre 1 – Stagiaires des autres cours de Licenciatura.

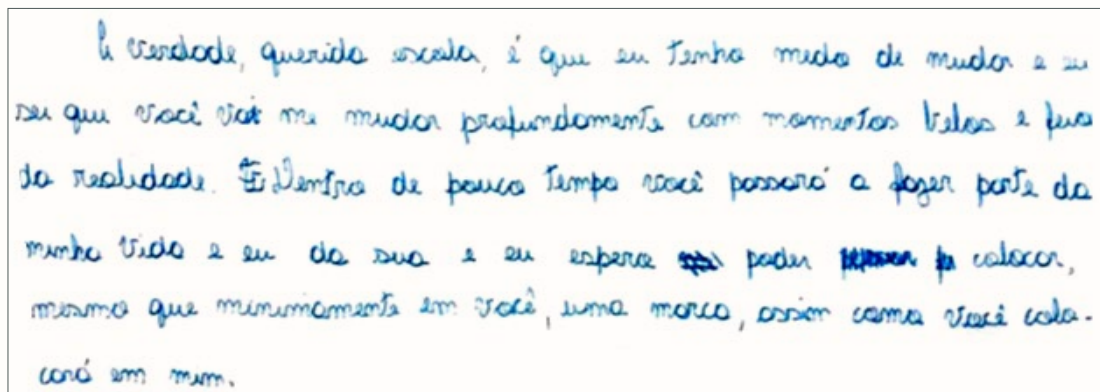
La stagiaire Renata a présenté, comme une attente, les traces que l'école lui apporterait pendant le stage (Figure 11).

12 Transcription : « Mais à l'école, j'avais du soutien et des gens qui savaient comment gérer mon hyperactivité et cela m'a sauvée. Pendant le stage, je veux reconnaître des enfants comme moi et leur dire que je les comprends et qu'ils ne sont pas seuls et qu'ils ont du soutien. J'espère y parvenir, comme tu me l'as appris[.] Avec amour ! ».

13 Transcription : « Ce que j'attends le plus du stage, c'est de trouver une école différente de celle où j'ai étudié à l'École Primaire. Je suis terrifié par le harcèlement, par le contrôle/l'agressivité de certains enseignants, l'intolérance, la négligence et la rigidité excessive. Mais si je trouve cette réalité, je ferai tout pour la changer ! C'est une promesse pour moi ! ».

**Figure 11**

Extrait de la lettre de Renata (Licenciatura en Pédagogie, 2023)<sup>14</sup>



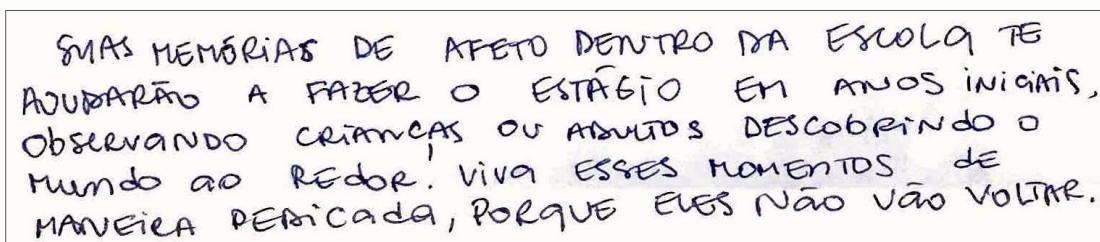
A verdade, querida escola, é que eu tenho medo de mudar e sei que você vai me mudar profundamente com momentos belos e feios da realidade. E dentro de pouco tempo você passará a fazer parte da minha vida e eu de sua e eu espero ~~que~~ poder ~~deixar~~ ~~deixar~~ colocar, mesmo que minimamente em você, uma marca, assim como você colocará em mim.

Source : Lettre 1 – Stagiaires de Licenciatura en Pédagogie.

Magali a également fait référence à l'école où elle ferait un stage afin que l'affectivité soit le guide de ce processus (Figure 12).

**Figure 12**

Extrait de la lettre de Magali (Licenciatura en Pédagogie, 2023)<sup>15</sup>



SMAS MEMÓRIAS DE AFETO DENTRO DA ESCOLA TE AJUDARÃO A FAZER O ESTÁGIO EM ANOS INICIAIS, OBSERVANDO CRIANÇAS OU ADULTOS DESCOBRINDO O MUNDO AO REDOR. VIVA ESSES MOMENTOS DE MANEIRA DEDICADA, PORQUE ELES NÃO VÃO VOLTAR.

Source : Lettre 1 – Stagiaires de Licenciatura en Pédagogie.

La première lettre était donc remplie de souvenirs, d'affections (qui affectaient positivement ou négativement), de relations, de violences. Pendant le cours, ces lettres étaient lues entre camarades de classe et partagées avec la classe. Dans les réflexions apportées par les élèves, on retrouve le désir de changer, de faire différemment, de reconnaître les enfants en difficulté et de les encourager à poursuivre leurs objectifs, le désir de produire de bons souvenirs chez leurs élèves et la reconnaissance de la façon dont tous ces souvenirs peuvent se répercuter dans l'enseignement et la formation de chacun.e.

Ces questions nous amènent à convenir que « les expériences scolaires antérieures et les relations déterminantes avec les enseignants contribuent également à façonner l'identité personnelle et les connaissances pratiques des enseignants » (Tardif et Raymond, 2000, p. 219, notre traduction).

Le fait de se souvenir et raconter permet au et à la stagiaire de rechercher dans ses expériences ce qu'il ou elle juge vraiment important de mieux connaître de lui-même ou d'elle-même : « cette connaissance de soi peut inaugurer l'émergence d'un moi plus conscient et perspicace pour

14 Transcription : « La vérité, chère école, c'est que j'ai peur de changer, et je sais que tu me changeras profondément avec de beaux et laids moments de réalité. [rature] Dans peu de temps, tu deviendras une partie de ma vie et, moi, de la tienne, et j'espère que [rature] je pourrai [rature] laisser, si petite soit telle, une marque sur toi, tout comme tu laisseras sur moi ».

15 Transcription : « Tes souvenirs d'affection au sein de l'école t'aideront à faire le stage dans la l'école maternelle, en regardant des enfants ou des adultes découvrir le monde qui les entoure. Vives ces moments de manière dédiée, car ils ne reviendront pas ».

guider l'avenir de sa réalisation et réexaminer, dans le parcours, les hypothèses de ses options » (Josso, 2004, p. 60, notre traduction).

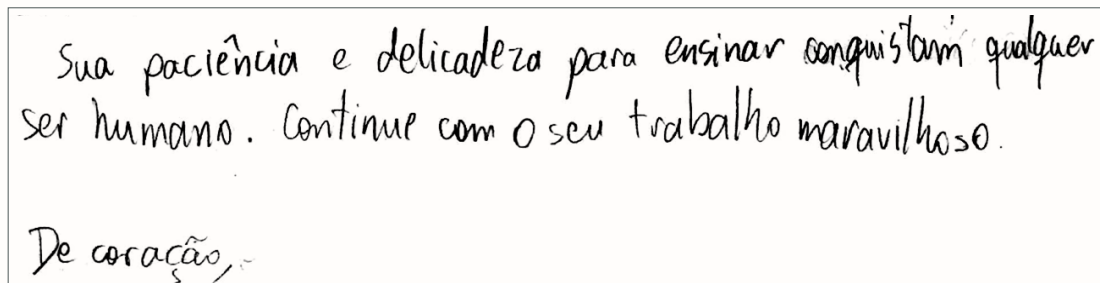
Dans la deuxième lettre, les élèves ont écrit sur les enseignant.e.s inoubliables qui sont passé.e.s par leur socialisation scolaire. Le fil conducteur le plus évident est lié aux enseignant.e.s qui étaient accueillant.e.s, affectifs et affectives.

L'affectivité n'est pas seulement une expression des sentiments et des émotions, mais aussi une composante qui guide les choix et les pratiques, qui exprime les principes et les valeurs, ainsi que les préjugés et les obstacles. L'affectivité, donc, en tant que dynamique, en tant qu'élément central dans la complexité des relations à l'école, avec les processus de connaissance et d'apprentissage. (Soligo, 2018, p. 14, notre traduction).

La lettre de Guilherme soulignait, par exemple, la patience d'une enseignante (Figure 13).

**Figure 13**

Extrait de la lettre de Guilherme (*Licenciatura em Matemáticas, 2023*)<sup>16</sup>

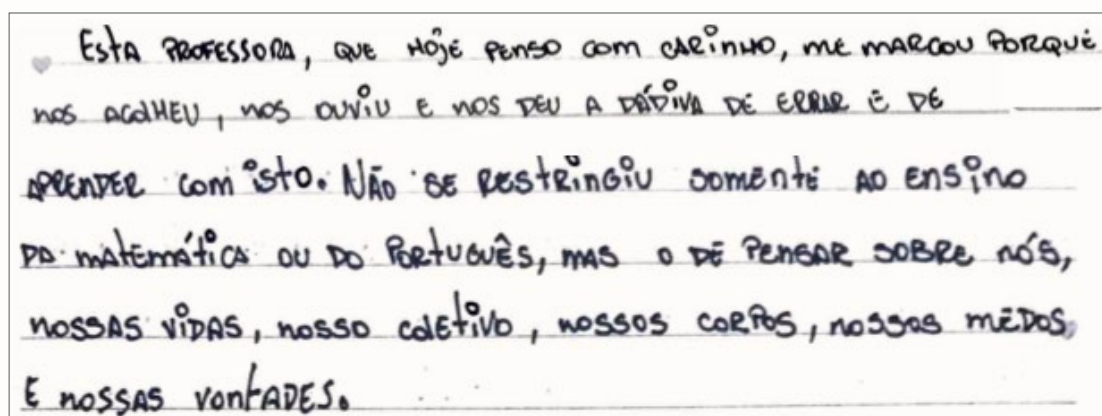


Source : Lettre 2 – Stagiaires des autres cours de Licenciatura.

Julia a souligné que son enseignante inoubliable était celle qui permettait aux élèves d'apprendre de leurs propres erreurs (Figure 14).

**Figure 14**

Extrait de la lettre de Julia (*Licenciatura em Pedagogia, 2023*)<sup>17</sup>



Source : Lettre 2 – Stagiaires de Licenciatura en Pédagogie.

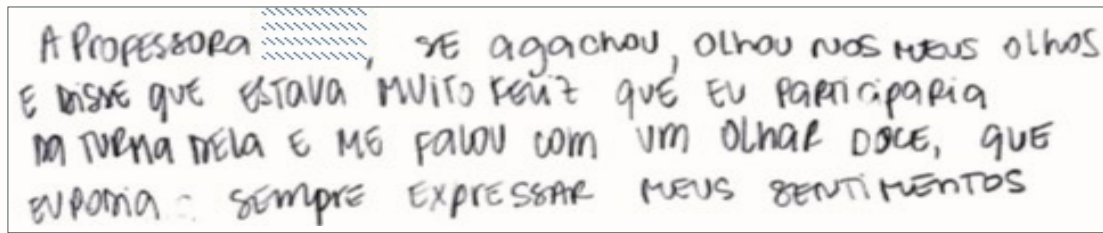
16 Transcription : « Votre patience et votre délicatesse à enseigner conquièrent tout être humain. Continuez votre merveilleux travail. Du fond du cœur ».

17 Transcription : « Cette professeure, à laquelle je pense avec affection aujourd'hui, m'a marquée parce qu'elle nous a accueillis, nous a écoutés et nous a donné le don de faire des erreurs et d'en tirer des leçons. Elle ne se limitait pas à l'enseignement des mathématiques ou du portugais, mais à penser à nous, à nos vies, à notre collectif, à nos corps, à nos peurs et à nos volontés ».

L'enseignante de Magali lui a appris qu'elle pouvait s'exprimer pendant les cours (Figure 15).

**Figure 15**

Extrait de la lettre de Magali (*Licenciatura en Pédagogie*, 2023)<sup>18</sup>

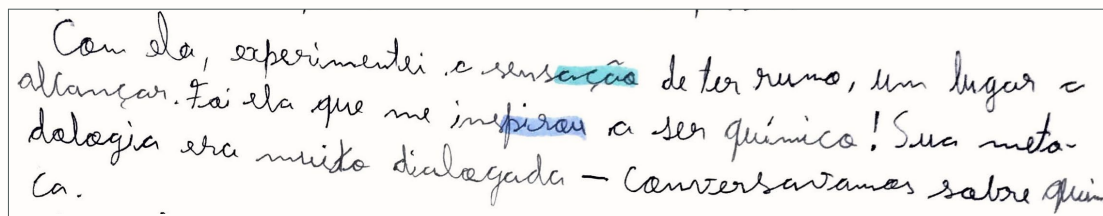


Source : Lettre 2 – Stagiaires de Licenciatura en Pédagogie.

Et l'enseignante de Miguel avait une méthodologie dialoguée (Figure 16).

**Figure 16**

Extrait de la lettre de Miguel (*Licenciatura en Chimie*, 2023)<sup>19</sup>



Source : Lettre 2 – Stagiaires des autres cours de Licenciatura.

Comme dans tant d'autres lettres, les stagiaires ont souligné que leurs enseignant.e.s inoubliables ont toujours été ceux et celles qui, d'une certaine manière, les ont touché.e.s d'une manière affective, ceux et celles qui les ont encouragé.e.s à aller plus loin, qui ont reconnu leurs difficultés, qui ont soutenu leurs décisions. Comme le souligne Tardif (2002, p. 130, notre traduction) :

Une bonne partie du travail d'enseignement est de nature affective et émotionnelle. Elle est basée sur les émotions, sur les affections, sur la capacité non seulement de penser aux élèves, mais aussi de percevoir et de ressentir leurs émotions, leurs peurs, leurs joies, leurs propres blocages affectifs.

Les enseignant.e.s exceptionnel.le.s nous constituent dans la relation avec la profession enseignante. En effet, tout au long de la période d'expérience en tant qu'élèves à l'école, les futur.e.s enseignant.e.s se reconnaissent comme enseignant.e.s en composant des dispositions qui appartiennent au groupe social dont ils et elles feront partie (enseignant.e.s), des dispositions qui sont socialement construites (Bourdieu, 2002) et qui sont à peine consciemment reconnues et expliquées. Elles sont donc configurées dans la constitution d'un *habitus* (Bourdieu, 1983).

Dans la troisième lettre, la proposition était un écrit lié à des situations pédagogiques, mettant l'accent sur les actions développées par les stagiaires dans les écoles. Ainsi, ils (elles)

18 Transcription : « La professeure [Nom] s'est accroupie, m'a regardé dans les yeux et m'a dit qu'elle était très heureuse que je rejoigne sa classe et m'a dit avec un regard doux, que je pouvais toujours exprimer mes sentiments ».

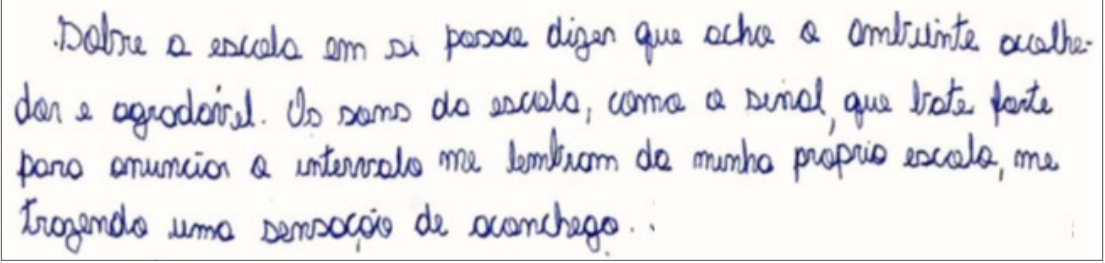
19 Transcription: « Avec elle, j'ai ressenti le sentiment d'avoir une direction, un endroit où aller. C'est elle qui m'a inspiré à devenir chimiste ! Sa méthodologie était très dialogique – nous parlions de chimie ».



devraient écrire à leurs collègues du groupe au sujet d'une expérience qui était frappante à l'époque. Beaucoup commençait alors leurs premiers contacts avec l'école et ont signalé un sentiment d'accueil (Figure 17).

**Figure 17**

Extrait de la lettre de Renata (Licenciatura en Pédagogie, 2023)<sup>20</sup>



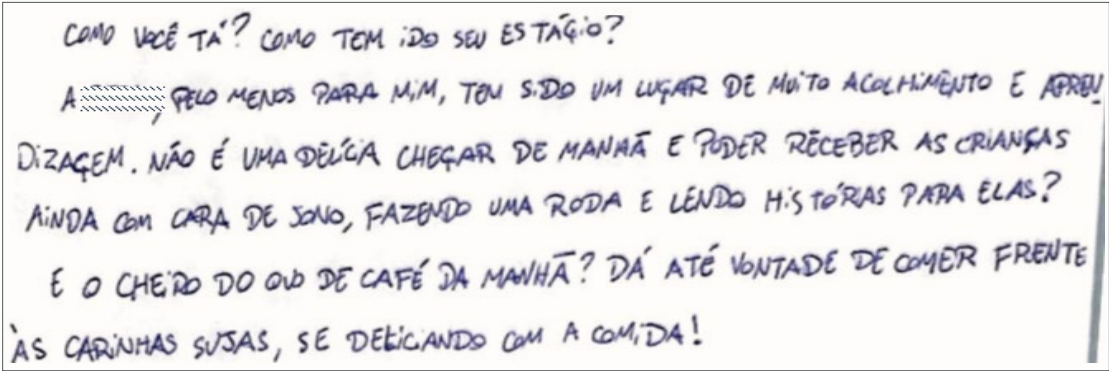
Debre a escola em si parece dizer que ache a ambiente acolhe-  
dor e agradável. Os sons da escola, como o sinal, que bate forte  
para anunciar a intervalo me lembram de minha própria escola, me  
trazendo uma sensação de acolhimento.

Source : Lettre 3 – Stagiaires de Licenciatura en Pédagogie.

Dans sa lettre, Elisa décrit les relations et les arômes de cet accueil (Figure 18).

**Figure 18**

Extrait de la lettre d'Elisa (Licenciatura en Histoire, 2023)<sup>21</sup>



COMO VÊ TA? COMO TEM IDO SEU ESTÁGIO?  
A ..... PELO MENOS PARA MIM, TEM SIDO UM LUGAR DE MUITO ACOLOHIMENTO E APRENDI-  
ZAGEM. NÃO É UMA DELÍCIA CHEGAR DE MANHÃ E PODER RECEBER AS CRIANÇAS  
AINDA COM CARA DE SONO, FAZENDO UMA RODA E LENDO HISTÓRIAS PARA ELAS?  
É O CHEIRO DO OVO DE CAFÉ DA MANHÃ? DÁ ATÉ VONTADE DE COMER FRENTE  
ÀS CARINHAS SUJAS, SE DELICANDO COM A COMIDA!

Source : Lettre 3 – Stagiaires des autres cours de Licenciatura.

D'autres rapports ont avancé des sentiments d'insécurité, de nervosité ou de ne pas savoir comment agir à certains moments (Figure 19).

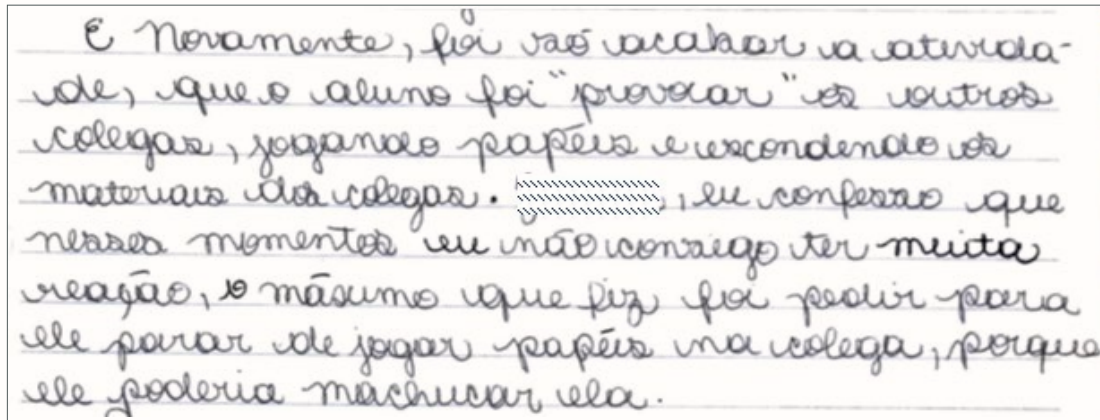
20 Transcription : « À propos de l'école elle-même, je peux dire que je trouve l'environnement accueillant et agréable. Les sons de l'école, comme le signal qui frappe fort pour annoncer la pause, me rappellent ma propre école, m'apportant un sentiment de confort ».

21 Transcription : « Comment vas-tu ? Comment se passe ton stage ? [L'école], du moins pour moi, est un lieu de grand accueil et d'apprentissage. N'est-ce pas un plaisir d'arriver le matin et de pouvoir recevoir les enfants encore endormis, de faire un cercle et de leur lire des histoires ? Qu'en est-il de l'odeur de l'œuf du petit-déjeuner ? Cela donne même envie de manger devant leurs visages sales, en profitant de la nourriture ! ».



Figure 19

Extrait de la lettre de Mirela (Licenciatura en Pédagogie, 2023)<sup>22</sup>



E Novamente, foi ao acabar a atividade, que o aluno foi "provar" os outros colegas, jogando papéis e escondendo os materiais dos colegas. [redacted], eu confesso que nesses momentos eu não consigo ter muita reação, o máximo que fiz foi pedir para ele parar de jogar papéis na colega, porque ele poderia machucar ela.

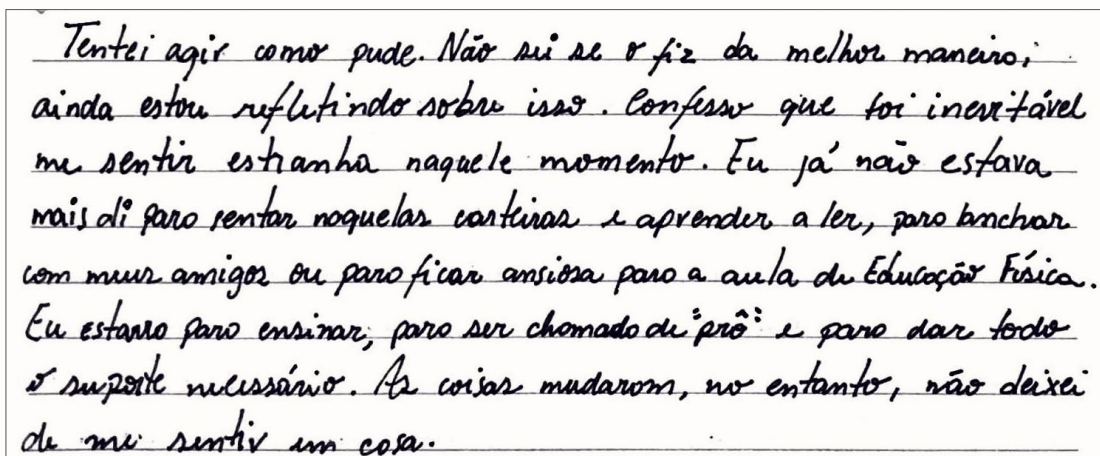
Source : Lettre 3 – Stagiaires de Licenciatura en Pédagogie.

Dans ce cas, comme dans tant d'autres que nous suivons pendant les matières, nous avons constaté que le ou la futur.e enseignant.e, toujours en position d'élève, n'a pas assez de répertoire pour improviser dans certaines situations qui ne sont pas dans ses plans de cours. En ce sens, nous comprenons que *habitus* s'adapte par l'internalisation de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'en appréhendant la culture de l'enseignement professionnel, le ou la stagiaire construit progressivement ses actions orientées vers « des comportements et des décisions inconscients ou routiniers » (Perrenoud, 1993, p. 24, notre traduction).

À ces perceptions s'ajoute, dans la lettre écrite par Julia, la reconnaissance de son changement de place d'élève à enseignante (Figure 20).

Figure 20

Extrait de la lettre de Julia (Licenciatura en Pédagogie, 2023)<sup>23</sup>



Tentei agir como pude. Não sei se o fiz da melhor maneira, ainda estou refletindo sobre isso. Confesso que foi inevitável me sentir estranha naquele momento. Eu já não estava mais lá para sentar naquelas cadeiras e aprender a ler, para brincar com meus amigos ou para ficar ansiosa para a aula de Educação Física. Eu estava para ensinar, para ser chamado de "prof" e para dar todo o suporte necessário. As coisas mudaram, no entanto, não deixei de me sentir um coisa.

Source : Lettre 3 – Stagiaires de Licenciatura en Pédagogie.

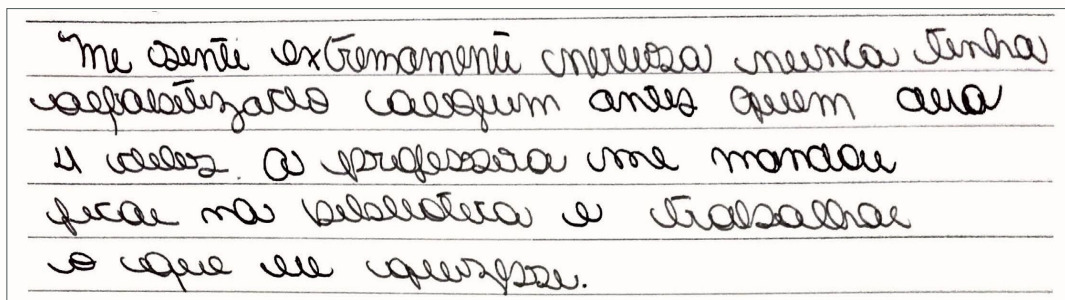
22 Transcription : « Et encore une fois, juste après terminer l'activité, l'étudiant est allé 'provoquer' les autres collègues, en lançant des papiers et en cachant le matériel aux collègues. [Nom], j'avoue qu'en ces moments je ne peux pas avoir beaucoup de réaction, le plus que j'ai fait était de lui demander d'arrêter de jeter des papiers à sa collègue, parce qu'il pourrait lui faire du mal ».

23 Transcription : « J'ai essayé de faire ce que je pouvais. Je ne sais pas si je l'ai fait de la meilleure façon, j'y réfléchis encore. J'avoue qu'il était inévitable de se sentir étrange à ce moment-là. Je n'étais plus là pour m'asseoir dans ces bureaux et apprendre à lire, pour jouer avec mes amis ou à attendre avec impatience les cours d'éducation physique. Je devais enseigner, être appelée « prof » et donner tout le soutien nécessaire. Les choses ont changé, cependant, je me sens toujours chez moi ».

Il est courant que de nombreux et nombreuses stagiaires remarquent ce changement de rôle en classe. Certain.e.s finissent par être surpris.e.s d'être appelé.e.s « prof » ou professeur.e. Nous pouvons analyser cette situation en abordant le concept de *hystérésis*, défini par Bourdieu (1980/2009) comme l'écart entre les occasions et les dispositions à les appréhender. Cela signifie que le ou la stagiaire reste un.e étudiant.e, tout en se plaçant en tant que professionnel.le dans la salle de classe. Il ou elle reste avec son habitus précédent et intègre progressivement l'habitus du poste actuel, celui d'enseignant.e. En ce qui concerne la place d'élève, mais en essayant de prendre sa place en tant qu'enseignante, Esther a fait part de ses préoccupations lorsqu'elle a écrit sur le défi de l'alphabétisation chez certains enfants en difficulté (Figure 21).

**Figure 21**

Extrait de la lettre d'Esther (Licenciatura en Pédagogie, 2023)<sup>24</sup>

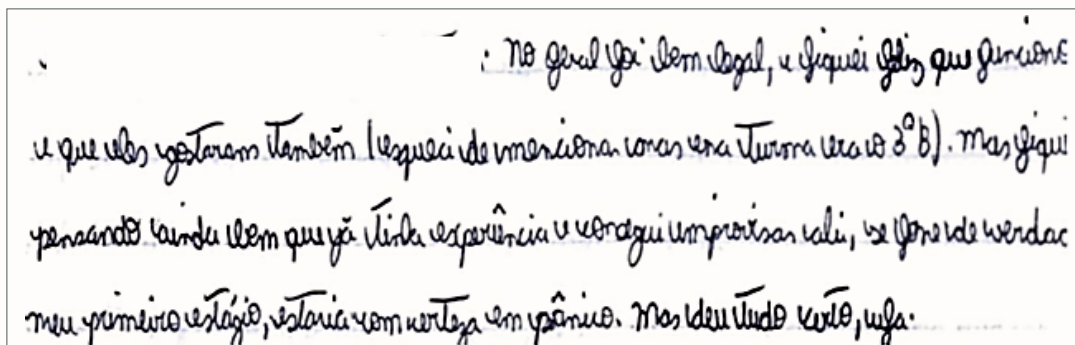


Source : Lettre 3 – Stagiaires de Licenciatura en Pédagogie.

Et dans ce nouveau rôle, en vivant des défis, Gislaine a su improviser à partir d'une expérience antérieure (Figure 22).

**Figure 22**

Extrait de la lettre de Gislaine (Licenciatura en Musique, 2023)<sup>25</sup>



Source : Lettre 3 – Stagiaires des autres cours de Licenciatura.

Les expériences antérieures des stagiaires se constituent dans les expériences rendues possibles par la socialisation en famille et à l'école, mais aussi dans les milieux de travail, comme ce fut le cas de Gislaine. C'est ainsi que Bourdieu (1989) explore le *habitus* qui se construit et subit des transformations tout au long de la vie de l'agent.

24 Transcription : « Je me sentais extrêmement nerveuse, je n'avais jamais alphabétisé personne auparavant, surtout 4. La professeure m'a dit de rester à la bibliothèque et de travailler ce que je voulais ».

25 Transcription : « [Nom] en général était plutôt cool, et j'étais contente que ça ait marché et qu'ils l'aient aimé aussi (j'ai oublié de le mentionner, mais cette classe était le troisième B).\* Mais je pensais pour de bon que j'avais déjà de l'expérience et j'ai réussi à improviser là-bas, si c'était vraiment mon premier stage, je serais certainement dans la panique. Mais tout s'est bien passé, ouf ». \* N. T. : Division brésilienne des classes de l'école élémentaire.

Les sentiments d'insécurité, de nervosité et de ne pas savoir comment agir peuvent être liés aux dilemmes vécus par les stagiaires au milieu de la prise de conscience de leur responsabilité et de leur engagement envers les étudiant.e.s. Les dilemmes qui peuvent être présents dans cette transition des rôles (d'étudiant.e à enseignant.e) et dans la confrontation avec les connaissances et les discussions de l'environnement universitaire. En même temps, un dilemme persistant avec le manque ou le peu de ressources pratiques dont ils disposent pour agir.

Lorsqu'ils et elles entrent en contact avec une situation d'enseignement pratique difficile, les futur.e.s enseignant.e.s se tournent généralement vers ce qu'ils et elles ont déjà vécu (comme étudiant.e ou d'autres expériences) pour agir. Cependant, ils et elles finissent par se confronter aux discussions tenues lors de la formation initiale, ce qui les laisse souvent en insécurité au milieu de tant de contradictions.

Ces expériences les aident dans la construction du savoir qui fera partie de leur métier, un savoir social, mais aussi individuel, construit dans les relations, comme ponctué par Tardif (2002, p. 15, notre traduction) :

... la connaissance des enseignants n'est pas le « forum intime » peuplé de représentations mentales, mais une connaissance toujours liée à une situation de travail avec les autres (étudiants, collègues, parents, etc.), une connaissance ancrée dans une tâche complexe (enseignement), située dans un espace de travail (la salle de classe, l'école), enracinée dans une institution et une société.

Un autre aspect qui a attiré notre attention est que, lors des discussions en classe, nous avons pu voir que les stagiaires étaient surpris.es par des aspects de l'école qui devraient leur être familiers, tels que les bureaux en rangées, l'enseignante toujours devant la salle de classe, le terrain de jeu, l'écriture et la copie du tableau noir, les tests, les activités dans le cahier. Le nouveau poste (maintenant presque des enseignant(e)s et non plus des élèves) leur a permis d'être surpris.es à l'école, de voir son organisation et sa structure sous d'autres angles et avec une autre position.

Et être conscient(e) de ces aspects est formatif, en ce sens que ces futur(e)s enseignant(e)s ne passeront pas par une formation initiale sans au moins expérimenter cette (re)structuration en tant que personne qui sera à l'école pour apprendre à enseigner. Comme l'indique Zabalza (2004, p. 23, notre traduction), « la conscience est postulée comme une composante de base de l'enseignement pratique ».

Dans l'exercice d'écrire des lettres et de partager dans le collectif, de se souvenir, de sélectionner les expériences les plus remarquables, il constitue un fil conducteur. Ainsi, « si de telles expériences et certitudes sont structurantes au point de résister même après avoir suivi des cours de formation d'enseignants, les reprendre et les comprendre peut être l'un des moyens de 'prendre les rênes' du métier lui-même » (Silva, 2023, p. 4, notre traduction).

Ainsi, en intériorisant « un certain nombre de connaissances, de compétences, de croyances, de valeurs, etc., qui structurent leur personnalité et leurs relations avec les autres (notamment avec les élèves) » (Tardif & Raymond, 2000, pp. 218-219, notre traduction), les stagiaires deviennent progressivement enseignant.e.s, à travers ces expériences et réflexions réalisées.

## Considérations finales

En tant qu'objectif général, nous cherchons à comprendre l'espace de l'écriture dans la formation des enseignant.e.s, comme support à la réflexion professionnelle, à l'analyse des prati-

ques pédagogiques, à l'intégration de différentes connaissances à enseigner et au développement professionnel. En ce sens, l'acte d'écrire sur leurs expériences d'enseignement en tant que stagiaires est devenu, pour les futur.e.s enseignant.e.s, une occasion pour repenser leurs actions. Plus précisément, dans ce texte, nous visons à présenter le processus de construction collaborative d'un dispositif de formation et à analyser le dispositif de formation dans le cadre du développement professionnel des stagiaires, futur.e.s enseignant.e.s.

Nous soulignons, encore une fois, que le travail collaboratif nécessite du temps de dévouement, de la volonté d'écouter, de partager, de dialoguer, d'exposer, de ne pas être d'accord et de savoir expliquer.

Penser des pratiques formatives construites en collaboration consiste à permettre aux futur.e.s enseignant.e.s d'exercer la collectivité, de se reconnaître dans un groupe social et d'élaborer leurs connaissances dans une culture pédagogique professionnelle plus collaborative (Hargreaves, 1998). Comme nous l'enseignent Tardif et al. (1991, p. 67, notre traduction), c'est à travers les relations établies avec les pairs et le dialogue entre « des savoirs issus de l'expérience collective des enseignants, que les savoir d'expérience acquièrent une certaine objectivité ». Cela signifie que « les certitudes subjectives doivent alors ensuite se systématiser afin d'être traduites en discours d'expérience » (Tardif et al., 1991, p. 67, notre traduction), et peuvent donc contribuer à la formation d'autres enseignant.e.s en formation ou d'eux-mêmes et d'elles-mêmes.

Dans le cadre académique, lorsque nous proposons aux enseignant.e.s en formation la production de lettres manuscrites, nous établissons une audace. Nous osons parce que ce n'est pas un genre textuel courant et qu'il est demandé comme une « évaluation » aux étudiant.e.s. Nous osons mettre l'accent sur les sentiments et les émotions des étudiants, car « il faut oser, au plein sens de ce mot, pour parler d'amour sans craindre d'être appelé ringard, mou, non scientifique, sinon anti-scientifique » (Freire, 1997, p. 9, notre traduction).

Dans le même temps, lors des cours, nous questionnons les stagiaires sur leurs propres actions et pratiques développées à l'école. « Il faut oser dire, scientifiquement et non d'une manière bla-bla-blante, que nous étudions, apprenons, enseignons, connaissons de tout notre corps » (Freire, 1997, p. 9, notre traduction).

Dans nos réflexions sur les données/résultats de la recherche, il a été possible de comprendre que les stagiaires ont rappelé, du point de vue actuel, leurs vécus et leurs expériences, qui, lors du partage en classe, ont acquis de nouvelles significations.

Le partage des pratiques – vécues et écrites –, ainsi que le développement du stage, peuvent faire partie d'un processus de constitution de l'identité des futur.e.s enseignant.e.s qui commence bien avant leur entrée en formation initiale, au moment de la socialisation pré-professionnelle. Cela signifie que, tout au long de la trajectoire scolaire et familiale, les futur.e.s enseignant.e.s intègrent des dispositions et, lors de la formation initiale, peuvent vivre des expériences qui les aident à « produire de nouvelles dispositions plus directement liées à l'enseignement » (Sarti, 2020, p. 299, notre traduction).

C'est dans ce contexte que les pratiques collaboratives peuvent favoriser la production des dispositions moins individuelles et des postures plus collectives à exercer dans le travail pédagogique quotidien de l'école. En ce sens, dans la formation initiale des enseignant.e.s, nous avons comme défi constant la recherche de dispositifs théoriques-pratiques qui permettent de « penser le sujet-enseignant à la fois comme un sujet de connaissance et un sujet d'expérience » (Gabriel, 2018, p. 18, notre traduction), en veillant à ce qu'ils et elles ne restent pas dans une subjectivité



absolue. « Ce défi nécessite une réflexion sur les significations de l'interface sujet-expérience et des prises de position face aux relations hégémoniques qui les produisent » (Gabriel, 2018, p. 18, notre traduction).

Et, encore une fois, nous réitérons l'urgence de l'audace dans le processus de formation des enseignant.e.s : « Il est nécessaire d'oser pour ne jamais dichotomiser le cognitif de l'émotionnel. . . . Il faut oser, apprendre à oser, pour dire non à la bureaucratisation de l'esprit à laquelle nous sommes exposés quotidiennement » (Freire, 1997, p. 9, notre traduction).

Enfin, nous reconnaissons que la construction des dispositifs formatifs qui stimulent l'inventivité et la collaboration permet aux enseignant.e.s en formation de comprendre l'expérience, de prendre conscience, de repenser leurs pratiques et le mouvement constant de subjectivation, les conduisant à un processus plus large de constitution de la culture pédagogique professionnelle de manière collaborative et participative.

## Remerciements

Nous remercions le Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [Conseil national pour le développement scientifique et technologique] (CNPq) et la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo [Fondation d'appui à la recherche de São Paulo] (Fapesp) pour le financement offert par le biais de bourses postdoctorales dans le pays.

## Références

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, (35), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 43-57). De Boeck Supérieur.
- André, M. E. D. A. de. (1983). Texto, contexto e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, (45), 66-71. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>
- Ayoub, E. (2021). *Memórias da Educação Física na escola: Cartas de professoras*. Pontes.
- Bourdieu, P. (1983). Trabalhos e projetos. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp. 38-45). Ática.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual: Itinerário de um conceito*. Montessor.
- Bourdieu, P. (2008). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação* (M. Correa, Trad.; 9ª ed.). Papirus. (Obra original publicada em 1994).
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático* (M. Ferreira, Trad.). Vozes. (Obra original publicada em 1980).
- Butlen, M., & Chartier, A.-M. (2006). Editorial. *Recherche et Formation*, (51), 5-10. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.388>
- Carvalho, K. S. de, & Gabriel, R. (2020). Escrever à mão versus digitar: Implicações cognitivas no processo de alfabetização. *Letrônica*, 13(4), Artigo e37514. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37514>

- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495.  
<https://doi.org/10.3102/00028312030003473>
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores* (S. T. Valenzuela, Trad.). Cortez.
- 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 Unesp.  
<https://repositorio.unesp.br/items/53f67aca-bf0b-4676-8126-36232a6975b6>
- Dal-Forno, J. P., & Reali, A. M. de M. R. (2009). Formação de formadores: Delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. *Revista Profissão Docente*, 9(20), 75-99. <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/236>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (S. R. Netz, Trad.; 2ª ed.). Artmed.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et Formation*, (51), 89-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.495>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Freitas, A. L. S. de. (2021). Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: Legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 11, Artigo e035283.  
<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35283>
- Gabriel, C. T. (2018). Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: Revisitando a categoria *saber docente*. *Revista Brasileira de Educação*, 23, Artigo e230071.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230071>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., André, M. E. D. A. de, & Almeida, P. C. A. de. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Unesco. [https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf)
- Guimarães, J. O., & Silva, S. A. (2016). Design e educação: Uma estratégia interdisciplinar para a escrita manual cursiva na era dos nativos digitais. In *Anais do 12. Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design* (pp. 2785-2794). UEMG; Una. <https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/ped2016/0238.pdf>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação* (J. Claudino & J. Ferreira, Trans.). Cortez.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Marques, M. O. (2006). *Escrever é preciso: O princípio da pesquisa*. Editora da Unijuí.
- Mizukami, M. da G. N. (2003). A pesquisa sobre formação de professores: Metodologias alternativas. In R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp. 201-232). Editora Unesp.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (Dirs.). (2001). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Dom Quixote.



- Perrenoud, P. (2001a). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 181-210). De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2001b). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza* (2ª ed.). Artmed.
- Prado, G. do V. T. (2013). Narrativas pedagógicas: Indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento profissional pessoal e profissional. *Interfaces da Educação*, 4(10), 149-165. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537>
- Rocha, T. da C. M., Bragança, I. de S. F., & Prado, G. do V. T. (2020). Narrativas pedagógicas e saberes docentes: Movimentos de *pesquisaformação*. *Rutas de formación: Prácticas y experiencias*, (11), 32-42. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3807>
- 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>
- Shulman, L. S. (1996). Just in case: Reflections on learning from experience. In J. Colbert, K. Trimble, & P. Desberg (Eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (pp. 197-217). Allyn & Bacon.
- Silva, J. de S. (2023). Revisitar o passado para refletir sobre o presente: As marcas deixadas por aqueles que ensinam. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 8(23), Artigo e1115. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1115>
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners: Challenging dominant forms of supervision*. Open University Press.
- Soligo, A. (2018). Prefácio. In S. A. da S. Leite (Org.), *Afetividade: As marcas do professor inesquecível* (pp. 9-15). Mercado de Letras.
- Souza Neto, S. de, & Cyrino, M. (Orgs.). (2022). *Profissionalização do ensino e do exercício profissional nas áreas da educação e saúde: A análise de práticas como proposta*. CRV.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>
- Tardif, M., & Nunez Moscoso, J. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: Atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>
- Tartuce, G. L., Davis, C. L. F., & Almeida, P. C. A. de. (2021). Dispositivos formativos nas licenciaturas: Análise de experiências brasileiras à luz da literatura francófona. *Educação em Revista*, 37, Artigo e33828. <https://doi.org/10.1590/0102-469833828>
- Vieira, A. H. (2018). Cartas pedagógicas. In D. R. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 65-66). Autêntica.
- Wittorski, R. (2014). A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 894-911. <https://doi.org/10.1590/198053143039>
- Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Artmed.
- Zabalza, M. A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Cortez.

### Information sur l'auteur

Marina Cyrino – préparation et analyse des données ; rédaction du manuscrit original, révision et approbation de la version finale du travail.

Eliana Ayoub – préparation et analyse des données ; rédaction du manuscrit original, révision et approbation de la version finale du travail.

Guilherme do Val Toledo Prado – préparation et analyse des données ; rédaction du manuscrit original, révision et approbation de la version finale du travail.

### Disponibilité des données

Dans son intégralité, les données/résultats utilisés pour la préparation de l'article ne seront pas disponibles pour les lecteur.e.s, car ils impliquent l'identification des participant.e.s, ce qui peut rompre la confidentialité fournie par le Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais [Comité d'Éthique de la Recherche en Sciences Humaines et Sociales] (CEP-CHS) de l'Unicamp. Les données/résultats sont stockés conformément au plan de gestion des données envoyé aux organismes de financement qui ont financé la recherche.

### Rédacteurs responsables

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

### Comment citer cet article

Cyrino, M., Ayoub, E., & Prado, G. do V. T. (2025). Des lettres manuscrites : Mémoires, vécus et réflexions au stage supervisé. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Article e11414.  
[https://doi.org/10.1590/1980531411414\\_fr](https://doi.org/10.1590/1980531411414_fr)