

L'ANALYSE DES PRATIQUES DE FORMATION À L'INSTITUT SUPÉRIEUR PRESIDENT KENNEDY - IFESP - BRÉSIL

Tereza Cristina Bernardo da CÂMARA,
Maria de Fátima Pinheiro CARRILHO,
Maria das Neves de MEDEIROS,
Maria José Medeiros Dantas de MELO,

Institut Supérieur de Formation des Enseignants Président Kennedy, Brésil

Depuis son implantation comme *Institut de Formation des Enseignants* (1994), les professeurs de cet Institut développent un travail permanent en vue de l'amélioration de la qualité du processus formatif réalisé dans cette institution. L'expérience de l'Institut, qui a des caractéristiques propres qui le différencient des autres institutions de formation des maîtres, a suscité, dès son début, plusieurs recherches en divers domaines, soit par des agents internes, soit par des chercheurs externes à l'Institut : professionnalisation des enseignants, tutorat (Baldi, 1996), médiations (Baldi, 2000), constructions identitaires (Pires, 2000), mémoire professionnel (Carilho, 2002).

Notre groupe de recherche, qui auparavant a conduit des études traitant de la question d'un travail collectif de reconstruction identitaire, a décidé d'immerger plus à fond dans l'essence même du processus formatif par le biais de l'analyse des pratiques de formation. Et, comme le signale Alin (2000), la raison en est simple : dans le processus de professionnalisation des enseignants, le plus important et le plus urgent ce ne sont pas les contenus et les savoirs d'ordre théorique, scientifique, méthodologiques et didactiques - les publications qui apparaissent chaque jours en font preuve - l'urgence se situe dans le domaine de l'analyse des pratiques, celles-ci ancrées dans les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques, et dans les savoirs expérientiels qui en découlent.

Face aux continus changements sociaux, culturels, pédagogiques et technologiques, rien de plus dynamique que l'activité enseignante. En fonction de ces changements, l'enseignant est toujours en train de **mettre en question** quels savoirs il doit transmettre, et sous quelles conditions et contextes, et sur quels modèles théoriques il doit baser sa pratique pour qu'elle soit plus efficace. Le processus de professionnalisation exige donc une quête permanente des formes les plus adéquates pour concrétiser l'enseignement et l'apprentissage dans des niveaux de qualité, pour répondre aux besoins de formation des élèves et des demandes de la société (Pires, 2000).

D'où l'importance de l'analyse des pratiques en formation : elle non seulement vise une action formatrice efficace, comme rend possible la compréhension et l'interprétation des gestes professionnels à l'intérieur des processus formatif et identitaire des formateurs.

L'analyse des pratiques, en tant que « *compte rendu* » de l'expérience professionnelle, se rapporte à l'être et aux façons de penser, de faire, de dire et d'interagir de l'enseignant. Dans son essence, elle est une analyse du processus de l'exercice de la professionnalisation, et là où elle devient fondamentale est le fait de permettre la compréhension et l'explication de la construction professionnelle du *Sujet en acte*, puisque analyser la pratique c'est, selon Alin, (2000), construire *une théorie du sujet* en tant qu'acteur, auteur et énonciateur. Bref, l'analyse des pratiques est toujours en interaction avec l'autre, par des processus inter-communicatifs.

Même lorsqu'elle contribue directement à la construction collective d'une identité, le principal but de l'analyse des pratiques est de pouvoir être mise au service du processus formatif des élèves-maîtres de l'Institut. Mais pour y arriver, les participants du *groupe d'études et recherche sur les pratiques de formation à l'IFESP* ont eu besoin de faire la validation de leurs actes et gestes professionnels, et puisque cette quête était partagée, au cours de la recherche ils ont essayé d'expliquer aux autres les stratégies personnelles et professionnelles qui caractérisent leurs pratiques.

Les instruments de collecte des données dans cette recherche ont compris le recours aux *Histoires de Vie* (cheminement personnel, attentes et motivations professionnelles, difficultés, points forts du vécu professionnel, etc). La démarche a obéi à une perspective réflexive, intersubjective et, en tant que recherche-action, a été largement partagée par tous les membres du groupe. Cet effort d'analyse ne se confond pas avec l'évaluation didactique ou pédagogique des contenus traités par les enseignants au cours du processus formatif, ni même avec l'analyse objective et mécanique des compétences professionnelles : le souci regardait les actes et les gestes professionnels et les problématiques d'identification des dynamiques internes, intersubjectives et culturelles qui en découlent, ainsi que les motivations internes qui inspirent les actes et les comportements des enseignants.

En tant que sujets existentiels, nous sommes confrontés dans notre pratique de formation avec des situations d'intercommunication (Pineau, 1989), qui nous conduisent et nous dictent des attitudes d'altérité et d'écoute réciproque. Autrement dit, nos actes professionnels font toujours partie d'un réseau interactif de formations discursives (Alin, 2000) et ces pratiques discursives, en tant qu'actes réflexifs parlés ou écrits, nous mettent en rapport les uns avec les autres, et leur signification comme éléments d'analyse des pratiques de formation est de la plus haute importance. D'autre part, l'altérité nous apprend que l'autre - qui qu'il soit -, est toujours un Sujet avec son histoire, sa culture, sa temporalité, son vécu et son contexte existentiel.

La recherche de l'analyse des pratiques de formation, à l'IFESP, est ancrée, comme paradigme d'analyse, dans une approche anthropologique, existentielle et historique des faits de l'éducation et de la formation, et puisque chaque

Sujet, en fonction de son histoire de vie, obéit à des motivations contextuelles qui lui sont propres, l'analyse de tous ces éléments est décisive pour comprendre les actes et la vie professionnelle des formateurs.

D'où l'importance et la valeur des ethno-méthodes (Pires, 1991) pour s'emparer plus profondément de cette compréhension, ce qui a conduit les chercheurs à choisir comme paradigme d'analyse l'approche ethno-anthropologique puisqu'elle associe à la fois des éléments de l'ethno-méthodologie et de l'analyse anthropologique, et privilégie toujours la compréhension et l'interprétation du vécu.

Cela met en cause aussi une analyse multi-référentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits d'éducation, ce qui constitue, comme le préconise Ardoino, (1992) dans sa théorie de la multi-référentialité, une lecture plurielle sous différents regards, et en fonction de distincts systèmes de référence. Même si l'on est conscient que dans l'accomplissement des fonctions formatives l'individu est toujours en interaction avec l'autre, il faut rappeler qu'il s'agit toujours d'une interaction d'individus dans sa singularité. Décider d'analyser sa pratique est une façon de reconnaître sa valeur. Cette attitude, qui est le reflet de l'action de l'individu dans sa singularité, n'est pas cependant susceptible d'être explicitée ouvertement, puisque derrière elle il y a toujours des conflits et des tensions qui offrent résistance à cette explicitation.

Entre le sujet, ses gestes et ses actes professionnels il y a toujours une sorte d'opacité. La personne représente la singularité de l'être, avec son histoire, ses potentialités acquises ou héréditaires et même quand quelqu'un atteint un haut niveau de compréhension de soi, il n'arrive jamais à se connaître et à se dévoiler entièrement.

Entre la personne, être singulier, inviolable, d'un potentiel presque illimité, et ses gestes et actes professionnels, se placent ses attitudes - assumer pleinement ses actes et les engagements qui en découlent, se construire, se dévoiler soi-même au travers le regard des autres, créer, changer, échanger. Mais jusqu'où la personne a le courage de s'exposer aux regards de l'autre ? Cette tension entre l'intégration et l'anéantissement - ou *l'être en deuil*, comme l'appelle Alin, (2000), établie une dialectique complexe dans les rapports entre la personne et sa conduite professionnelle, laquelle peut se pencher vers l'intégration ou bien vers la dissolution, l'auto-exclusion, la fugue, l'indifférence : c'est *l'attitude de l'éloignement de soi* (Pires, 2000).

Dans des situations de travail, cette tension intérieure de l'individu dans ses rapports d'altérité le conduit à s'identifier avec sa fonction dans ses rapports avec les objets, ou dans ses rapports avec l'autre, ou à se tenir à l'écart. Ce rapport dialectique est très commun aux situations de pratique professionnelle. Parvenir à le connaître par intuition, être capable de l'identifier et de l'analyser est s'approcher de la compréhension des différentes situations de la pratique, analyse qui a d'énormes implications dans la compréhension de soi et des autres, avec des conséquences très positives sur le processus de formation.

Les interactions entre la personne et ses gestes professionnels peuvent prendre des nuances très sensibles selon les degrés de fusion/intégration ou alors d'éloignement. L'individu, tantôt peut se sentir intégré et engagé, et d'être capable de mettre son énergie psychique dans cette affaire, investir en soi-même, et être capable de faire une analyse critique devant chaque situation, tantôt peut être victime du trouble et du désordre, se sentir menacé et agressé, se sentir inférieur à ce qu'on attend de lui, ou avoir peur de se tromper. Tout cela l'encourage à se mettre à l'écart, à être volontairement ou inconsciemment absent, à fuir la confrontation des situations, à démissionner de ses responsabilités, à plonger dans l'immobilisme ou à se réfugier dans des pratiques conservatrices.

L'analyse des pratiques de formations exige de l'individu, avant tout, le contrôle de sa subjectivité, sans la nier ni la confondre avec les situations réelles. Dans un rapport dialectique de la personne en interaction avec ses actes il faut qu'elle soit vraiment capable de connaître la réalité et de la décrire, tout en sachant que cette réalité peut toujours se reconstruire et donc peut toujours être analysée sous un nouveau regard, selon les circonstances ou elle se révèle.

Dans les interactions avec l'autre, finalement, il est essentiel de maintenir un rapport dialectique d'identité et de différenciation. Personne ne doit renoncer à sa singularité, mais aucun formateur ne peut être tellement possessif au point de faire prévaloir toujours son style pédagogique, ou ce qu'il veut, ou ce qu'il dit. Et le contraire : s'adonner à l'indifférence, s'enfermer dans l'aliénation et l'individualisme, laisser d'être solidaire, c'est encore pire. L'important dans la relation dialectique de l'individu avec l'autre, comme le souhaitait Ditisheim, (1984) est de savoir accepter, être à l'écoute, être solidaire, reconnaître les différences et les spécificités, savoir distinguer l'autre de ses actes et admettre, comme légitime, le point de vue de l'autre.

Quand le formateur initie l'analyse de sa pratique, même si cette analyse devient la grande motivation de la rénovation de son savoir et de son savoir-faire, cette analyse se tourne toujours vers le passé à la recherche des motivations qui ont inspiré le cheminement des premières pratiques, au long du temps. C'est bien la façon suivie par Carrilho, : « *Quand je me souviens des débuts de l'histoire de l'IFESP...* » (2002). Il s'agit bien d'un souvenir constructif, de quête d'unité ou, dans l'expression de Medeiros, « *se rappeler (le passé) c'est recoudre les morceaux de mon histoire de vie à l'Institut* » (2002). Ce regard en arrière ce n'est pas de la nostalgie : c'est une quête analytique, qui permet au formateur de comprendre et d'interpréter la construction de l'histoire comme un défi et qui, dans la conscience vive de ce sentiment, dans la conscience de cette confrontation, a exigé une prise de position, des décisions et actions, procédures qui semblent être très banales, ou, dans l'expression de Medeiros, « *procédures apparemment sans attraits* » (2002), mais significatives dans la construction de son histoire : « *je n'oublierai jamais l'audace du projet* » (2002).

Mais cette audace en quoi consistait-elle ? Ici entre en jeu inévitablement un jugement de valeur concernant les pratiques de formation sans innovation, sans créativité, sans stimulation ni défis professionnels, qui rendent l'action pédagogique répétitive et monotone, renforçant par-là « *les taux de redoublement des élèves dans les écoles* » (Carrilho,

2002). Le Projet IFESP, dicté par « *une politique de valorisation de l'enseignant* », pariait dans un nouveau modèle de formation « *qui s'éloignait des patrons sédimentaires en vigueur dans les Universités* » (Carrilho, 2002).

Evidemment que cette analyse ne se propose pas de faire une analyse institutionnelle ; si l'on se rapporte aux agences formatrices qui, au long de décennies ont été la marque de ce qui pourrait être une formation de qualité ce n'est que pour mettre en relief le panorama triste et sombre qui s'aperçoit à l'intérieur des Facultés d'Education et des Cours de Pédagogie où, parmi d'autres Habilitations, offraient une licence pour les premières séries de l'enseignement fondamental.

Si l'on regarde cette formation dans le kaléidoscope des agences formatrices du 2^e degré - les Ecoles Normales -, qui formaient des enseignants pour ce même niveau, est-ce que le paysage sera plus beau ? Encore une fois c'est l'analyse des pratiques qui, dans l'évocation d'un passé qui un jour a été présent, nous conduit, avec le chercheur, à remettre en question cette formation, en vue d'une pratique rénovatrice : « *Je faisais la supervision pédagogique au 1^{er} degrés de l'enseignement fondamental à l'Ecole de l'Etat Président Kennedy* » (Carrilho,). On se trouve devant une enseignante qui avait une Spécialisation en Supervision Scolaire, obtenue dans une *licence à longue durée* en Pédagogie à l'Université Fédérale do Rio Grande do Norte où se préparaient, également, professionnels pour l'enseignement du 1^{er} et du 2^{ème} degrés. Cela est en accord avec l'aveu du chercheur : « *(auparavant) j'avais été prof du 1^{er} et du 2^{ème} degrés* » (Carrilho, 2002).

Et bien, le scénario qui va être présenté dans la suite se déroule exactement dans cet établissement-modèle. En effet, l'Ecole de l'Etat Président Kennedy était une référence dans la formation pour l'enseignement fondamental. A été exactement dans cette école, exerçant auprès des classes terminales, que l'enseignante nous révèle : « *J'étais responsable de la Méthodologie des Mathématiques dans les classes terminales et du suivi des stages professionnels des élèves juste deux mois avant la clôture du cours* » (Carilho, 2002). Dans l'exposé, où d'ailleurs on observe des données précieuses concernant quelques caractéristiques fonctionnelles des anciens cours de formation, ce qui a été vraiment important et décisif c'est le constat qui s'en suit : « *J'ai fait la constatation, ahurie, que ces élèves qui finissaient leur formation, et qui théoriquement devraient être prêts à travailler auprès des enfants, en réalité eux-mêmes ne savaient ni sommer ni soustraire* ». En fonction de cette découverte, l'enseignante de conclure : « *j'ai commencé à mettre en question la formation de ces professionnels. Quels savoirs ils devraient maîtriser ? Et pourquoi ils ne les maîtrisaient pas ? Ces questions nous ont plongés dans une réflexion sérieuse concernant la formation des enseignants* ».

La confrontation du nouveau défi de formation avec des caractéristiques qui s'éloignent des « *vieux modèles* » constitue, pour les formateurs de l'IFESP qui l'ont accepté, un audacieux pari. La caractéristique la plus marquante de l'expérience de l'IFESP concerne la nature de sa clientèle, sélectionnée parmi des candidats qui ont une expérience effective dans les écoles publiques. Celle-là a été la façon la plus réelle et concrète de réduire le décalage entre la formation initiale acquise dans les agences formatrices et les besoins éducatifs ressentis dans les écoles où les élèves exercent leur métier. Autrement dit, a été trouvée la façon pour harmoniser théorie et pratique, et la principale motivation pour que les formateurs puissent faire face à ce nouveau défi : « *avoir la possibilité d'être enseignante dans un cours orienté vers la formation des enseignants en service a été la motivation initiale qui m'a décidé à être formatrice à l'IFESP* ». (Melo, 2002)

Un des points qui soulève pas mal de questions dans les cours de formation traditionnels c'est la prédominance des aspects théoriques sur les savoirs pratiques, ces derniers pourchassés d'une façon illusoire d'abord dans des stages d'observation, ensuite dans des stages d'intervention, réalisés à la fin du processus formatif. L'expérience de l'IFESP, dans ce sens, était innovatrice, puisqu'elle centrait le processus formatif dans la réalité de la salle de classe. Ce défi impliquait à la fois la compétence professionnelle et l'autonomie de la production du savoir, ainsi que son utilisation, et dans l'analyse de ceux qui l'ont accepté, il a été vu comme un facteur de changement : « *Je ne pouvais pas perdre l'opportunité de progresser professionnellement en participant d'une expérience-pilote en formation des enseignants sur le tas où la relation théorie et pratique est son différentiel* ». (Melo, 2002)

En réalité, il y en avait d'autres différences. Un des points hauts de cette analyse des pratiques a été la découverte de la valeur et de la signification de *l'action collective* et de *la construction collective d'un savoir* professionnel qui accorde au processus formatif l'espace d'acquisition/construction d'un savoir professionnel et spécialisé : « *à l'IFESP nous avons eu l'opportunité de construire le nouveau à partir d'une action collective où chacun de nous était mis en valeur dans sa singularité, en tant qu'intégrants d'un groupe multidisciplinaire* ». (Melo, 2002)

Ce travail collectif était, sûrement, le point culminant du processus formatif à l'Institut, reconnu par tous comme le plus grand stimulus au développement d'un processus formatif de qualité. En réalité, ce qui constituait et constitue toujours la grande visée de l'Institut c'est la quête de qualité du processus formatif moyennant la compétence et la professionnalisation, dans une perspective d'action culturelle collective et continue, développée dans tous les azimuts, susceptible d'intégrer savoirs scientifiques, savoirs de l'expérience, résultats de la recherche sur le processus d'enseignement et d'apprentissage développé à l'IFESP.

Quand l'action pédagogique se déroule dans un climat d'individualisme où chacun, séparément, ne se sent responsable que de sa discipline et de sa salle de classe, la conséquence la plus immédiate de ce regard fragmenté du processus formatif, c'est la fragmentation de la formation elle-même, puisque sous ce regard individualiste il est impossible de concrétiser la formation dans une perspective unificatrice et intégrative.

L'harmonisation de l'action pédagogique chez des professionnels de formation académique en domaines différents seulement est possible avec le support interdisciplinaire et inter-communicationnel, capable de réduire le

décalage et les déséquilibres entre les disciplines à contenus de base et les disciplines à caractère pédagogique, ainsi que les distorsions curriculaires dérivées des inadéquations des contenus à la réalité contextuelle des élèves-enseignants.

C'est donc dans l'action collective, dans l'échange d'expériences, dans l'analyse participative des problématiques concernant la formation, et dans la quête collective des solutions dans un progressif ajustement des subjectivités aux intérêts et aux objectifs du projet pédagogique de l'Institut, que se construisent les conditions personnelles et contextuelles du changement d'un groupe. Cet échange d'expériences, à l'IFESP, c'était un processus d'apprentissages réciproques : « *Je me sens à la fois un sujet enseignant et apprenant, en interaction avec les élèves-enseignants et les enseignants-formateurs* ». (Medeiros, 2002)

L'Institut réussira seulement à imprimer à ses élèves les marques essentielles d'une formation de qualité lorsque ces marques seront imprégnées dans les projets pédagogiques des élèves, et quand les formateurs auront fait de l'altérité, du dialogue, de l'action réflexive partagée, dans la valorisation inconditionnelle de l'action collective, la question essentielle de la relation de formation.

Cependant l'affaire était délicate : « *Développer les actions dans le collectif n'a pas été facile, puisque chaque composant du groupe avait ses croyances, ses valeurs, sa culture, des expériences personnelles et possibilités diverses mêlées dans son histoire de vie d'individu et de professionnel* ». (Melo, 2002). Il a été nécessaire de vaincre ces résistances, mettre en commun ses angoisses, conflits, luttes, quêtes de solutions, avoir accepté, vécu et surmonté les obstacles du parcours, se partager, dans l'action, les expériences, les épreuves, les savoirs, les acquis du métier, dans la découverte d'une conscience identitaire du processus formatif, et dans la construction collective de ce processus : « *J'ai découvert la force du collectif et, dans le collectif, je me sens plus ouverte pour revisiter, réfléchir et analyser ma pratique* ». (Medeiros, 2002)

En effet, l'action collective est essentielle au développement d'une pratique formative de qualité. C'est dans les rapports avec l'autre, dans l'intersubjectivité, dans l'action dialogique que l'identité est construite, dans la certitude que l'intersubjectivité est le résultat de Sujets construits dans l'interaction avec l'autre. Apparemment ou pourrait penser que l'identité collective représenterait un affaiblissement de l'identité professionnelle de chacun. Rien de plus illusoire. L'identité suppose autonomie, mais une autonomie co-responsabilisée, centrée dans les rapports sociaux d'échange avec l'autre : « *plus l'identité globale de l'individu est cultivée, plus la construction collective s'enrichit* ». (Pires, 2000)

Dans la mesure où l'individu reconnaît sa capacité d'être *Sujet* sans devenir victime des événements, chaque fois qu'il partage des attitudes, expériences, sentiments et visions de monde avec les autres, les expressions de l'être deviennent condition suffisante pour renforcer la construction collective de l'identité professionnelle. Tout cela, en effet, est reconnu par les formateurs dans leur analyse comme décisif à la bonne marche du processus : « *ce sont des aspects qu'il faut mettre en relief dans la construction identitaire du groupe, soit au moment des sessions d'études et réflexion, soit dans le contact habituel avec les collègues. Et au fur et à mesure où l'on se dévoile aux autres, l'histoire de l'IFESP a été construite* ». (Melo, 2002)

Oui, il faut insister là-dessus : l'Institut n'est pas le fruit de décrets ; son histoire a été bâtie dans l'action collective. Il fait vraiment plaisir cette *conscience d'historicité* et, en tant que formateur, se sentir responsable de cette histoire, savoir que l'envie, la détermination et l'action des profs ont décidé en faveur du changement et de l'innovation pédagogique : « *car, au bout de compte, on conviviait avec l'alternance, la médiation, le tutorat, parmi d'autres stratégies formatives méconnues de la plupart de nos profs* ». (Melo, 2002)

Histoire pédagogique riche et complexe, dont la construction a exigé des formateurs procédures d'ordre ethno-anthropologiques qui placent les sujets de cette histoire dans *le locus* et *le contexte social* dont la compréhension est indispensable pour la détermination des actions (Erny, 1995). Les indicateurs de l'innovation, dans la pratique de formation à l'IFESP, en dehors de l'exigence de l'exercice professionnel, étaient tout particulièrement, l'exercice de la fonction tutorale, les rencontres hebdomadaires de médiation, le développement d'une *pédagogie du projet* (Câmara, 2002) et, dans le cas des formateurs-tuteurs, la responsabilité de l'orientation des élèves-enseignants dans l'élaboration du mémoire de formation.

Si, d'un côté, l'exercice de ces fonctions a été décisif dans le processus formatif à l'Institut, d'un autre côté les formateurs, selon leur aveu, ont dû « *faire face à des incertitudes dérivées de la nouvelle réalité* ». (Medeiros, 2002). Et cette nouvelle épreuve a trouvé dans la créativité des formateurs des réponses parfois adéquates, parfois incomplètes ou limitées pour faire face aux situations immédiates de travail : un apprentissage réalisé la plupart des fois sans une orientation des spécialistes et sans les directrices d'une bibliographie spécialisée dans ces domaines (Brutten, 1996).

Dans l'absence donc d'une formation spécifique leur donnant accès à l'exercice de ces fonctions, a été dans l'action collective - échange d'idées, études, débats, analyse des situations problématiques etc - que ces formateurs ont trouvé la force, le courage et des issues aux problèmes : « *quelques activités qui faisaient partie du processus de formation - tutorats, médiation, orientation des mémoires - étaient entièrement nouvelles pour moi, mais on devait s'en prendre. Cela me plongeait dans l'hésitation et le doute* ». (Medeiros, 2002). Fort heureusement la même formatrice nous révèle : « *c'est pourquoi nous avons appris beaucoup les uns avec les autres* ».

Parfois il s'agissait d'un apprentissage forcé. Les hésitations vis-à-vis des situations problématiques ont engendré des formes d'action pas toujours orthodoxes, qui obligeaient le groupe à en faire le point et dont l'évaluation et l'analyse ont alimenté le débat au fil des semaines, dans la quête d'alternatives d'action capables de répondre plus aisément aux besoins formatifs des élèves-enseignants. Mais côtoyant les incertitudes et les conflits - affirme l'enseignante, « *nous avons vécu des moments d'intense joie et d'épanouissement professionnel* ». (Medeiros)

Il est très positif de constater que chaque formateur s'efforce pour donner un sens à ses expériences de vie et pour mettre en valeur sa créativité et sa singularité, mais c'était dans l'action collective qu'ils faisaient face à des situations nouvelles. Cette forme d'action était parfois stimulée par l'Institution, mais le plus souvent c'était les formateurs eux-mêmes qui créaient les situations quand les réponses aux besoins de formation devaient être consensuelles et urgentes. Tout cela a été très efficace pour l'enrichissement de l'action pédagogique, et le travail collectif était vu comme moyen efficace de changement, d'évolution, et de développement.

A maintes reprises, cependant, il semblait évident aux yeux de tous que malgré l'expérience et la capacité des enseignants, *le passage d'enseignant à formateur* demanderait une *qualification spécifique* pour l'exercice des fonctions formatrices (Balbi, 2000). C'est peut être la raison par laquelle l'action collective s'inscrit d'une façon privilégiée comme instrument de développement. Le processus formatif exige cette compétence et cette maîtrise du formateur. Il travaille auprès des élèves-enseignants à partir de leurs valeurs, de leurs conceptions d'éducateur, d'homme, de personne et de monde. Les caractéristiques personnelles des élèves, leur posture pédagogique auprès des enfants sont, après tout, la principale source de leur intervention formative. Cet aspect semble être fondamental lorsque l'objet des apprentissages exige la prise d'attitudes centrées dans *l'expérience du Sujet*, comme il arrive très souvent devant des problématiques concernant l'intégration au processus formatif des situations concrètes d'éducation infantine, telles que crèches, etc, l'apprentissage des mathématiques (Melo, 2002), et les pratiques d'Education Physique (Camara, 2002), pour ne citer que trois situations où ces problématiques soulèvent des questions et une réflexion plus poussée dans cette analyse.

Pour l'éducateur-formateur, son action éducative est associée à un apprentissage défini comme *un acte d'interaction et d'intégration de l'objet par le Sujet*, soit qu'il s'agisse de l'acquisition des savoirs théoriques, comme il arrive, très souvent, dans l'enseignement des mathématiques, soit qu'il s'agisse du développement d'habiletés et d'attitudes. Le partage d'expériences entre formateurs et formés qui exercent dans une crèche, par exemple, est essentiel pour que les élèves puissent approfondir l'analyse des référentiels théoriques susceptibles de faciliter, auprès des enfants, des pratiques éducatives efficaces, et pour les formateurs, la maîtrise des savoirs pratiques, originaires d'un travail permanent auprès des enfants est fondamental pour qu'ils puissent choisir et planifier les référentiels théoriques susceptibles de rendre plus riche la formation de ces élèves.

Il est donc évident qu'il est de plus en plus important de prôner un apprentissage authentique capable de réaliser des changements réciproques dans les individus, dans une séquence d'actions par lesquelles se développe leur pratique. Un apprentissage centré dans *l'expérience du Sujet* et dont les répercussions vont au-delà de l'Institut, envahissant tout l'espace de vie du Sujet. L'analyse des pratiques de formation dans le domaine de l'Education Physique, par exemple, exige l'incorporation à l'expérience des sujets, des nouveaux paradigmes centrés dans la corporéité, « *pour découvrir le corps comme détenteur de multiples savoirs, le corps qui pense, qui parle, qui sent* » (Câmara). Tant que cet apprentissage ne se transforme concrètement dans une *expérience du Sujet*, elle sera toujours envisagée sous le traditionnel *regard mécanique et naïf*, qui se détourne d'un processus formatif de qualité. Et cet apprentissage, incarné dans *l'expérience du Sujet* tient son point de départ, pour les formateurs, « *dans la découverte de la corporéité* », ou « *dans la conscience de son propre corps* ». (Câmara).

Il s'agit bien d'une expérience qui est en rapport avec le vécu des élèves-enseignants à la fois à l'intérieur de l'Institut et dans les écoles où ils travaillent. Dans un processus formatif tel que celui qui est poursuivi à l'IFESP, jamais l'aveu d'une enseignante n'a pris autant d'importance et signification : « *les pratiques de formation doivent placer le corps et la corporéité au centre du processus formatif. Le corps est le référentiel initial pour que les autres apprentissages se concrétisent dans l'interaction* » (Camara).

Et si la formation et l'éducation ont pour visée la formation intégrale de l'homme, quels que soient les référentiels - pédagogiques, anthropologiques, sociologiques et somatiques - « *le souci avec les expériences totales du corps - danse, activités ludiques, pensée, sentiments, émotions, sensation de liberté, de décontraction, d'autonomie et de créativité* » (Câmara) sont des éléments-clés qui doivent être incorporés et transformés en *expériences du sujet* dans le processus formatif à l'IFESP.

BIBLIOGRAPHIE

ALIN, C.

(2000) - « *Langage et Identité en Analyse de Pratiques(s), ou la question du 'deuil du sujet'* ». In : *Enseignant-formateur la construction de l'identité professionnelle*. L'Harmattan : Paris.

BALDI, B. E.

(1996) - « *A Tutoria como Estratégia Educativa na Formação do Professor* ». Dissertation de Maîtrise. Programme de Post-Graduation en Education. UFRN : Natal.

(2000) - « *A Tutoria segundo o corpo discente e a dinâmica da Mediação adotada no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy* ». Thèse Doctorale. Programme de Post-Graduation en Education. UFRN : Natal.

CÂMARA, B. T.

(2002) - « *Minha História de Vida no Instituto* ». Groupe d'Études et Recherches sur l'Analyse des Pratiques de Formation. IFESP : Natal.

CARRILHO, F.P. M.

(2002) - « *Minha História de Vida como Professora do IFESP: Reflexões* ». Groupe d'Etudes et Recherches sur l'Analyse des Pratiques de Formation. IFESP : Natal.

(2002b) - « *Estratégias de apoio do Tutor na elaboração do memorial de formação* ». Dissertation de Maitrise. Programme de Post-Graduation en Education. UFRN : Natal.

DESMARAIS, D., GRELL, P. (dir.)

(1986) - « *Les récits de vie. Théorie, Méthodes et Trajectoires types* ». Ed. Saint-Martin : Montréal.

DESMARAIS, D., PILON, J-M.

(1996) - « *Pratiques des Histoires de Vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* ». L'Harmattan : Paris.

DITISHEIM, M.

(1984) - « *Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation* ». In : Education Permanente n° 72-73. p199-210.

ERNY, P.

(1995) - « *Ethnologie de l'Education* ». L'Harmattan : Paris.

FAZENDA, I. C.A.

(1995) - « *Interdisciplinaridade : história, teoria e pesquisa* ». 2^{ème} Ed. Papyrus : Campinas.

GONÇALVES, TO, GONÇALVES TV.

(1998) - « *Reflexões sobre uma prática docente situada : buscando novas perspectivas para a formação de Professoras* ». In : Geraldi, G.C. et alii, (orgs). *Cartografias do trabalho docente : professor(a)-pesquisador(a)*. Mercado de Letras : Campinas.

IFESP.

(2000) - « *Proposta Pedagógica para o Curso Normal Superior* ». IFESP (Mimeo.) : Natal.

KAMII, C., DECLARK, G.

(1992) - « *Reinventando a Aritmética: implicações da teoria de Piaget* ». 16^{ème} éd. Papyrus : Campinas.

KAMIL, C., DEVRIES, R.

(1991) - « *Piaget para a educação pré-escolar* ». 2^{ème} éd. Artes Médicas : Porto Alegre.

MARAFON, C. M.

(2001) - « *Pedagogia crítica: uma metodologia na construção do conhecimento* ». Vozes : Petrópolis.

MEDEIROS, N.M. M.

(2002) - « *Minha História de Vida no Instituto* ». Groupe d'Etudes et Recherches sur l'Analyse des Pratiques de Formation. IFESP : Natal.

MELO, M.D. M.

(2002) - « *História de Vida como Professora no IFESP : rotinas, motivações, dificuldades, pontos altos da prática, aspirações, circunstâncias históricas e contextuais de minha marcha como formadora* ». Groupe d'Etudes et Recherches sur l'Analyse des Pratiques de Formation. IFESP : Natal.

NOGUEIRA, A. (org)

(1996) - « *Reencontrar o corpo. Ciência, Arte, Educação e Sociedade* ». Cabral Editora : São Paulo.

NÓVOA, A.

(1991) - « *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização* ». Inovação : Lisboa.

PENNEFF, J.

(1990) - « *La Méthode Biographique* ». Armand-Colin : Paris.

PEREIRA, M.A. E.

(1998) - « *Professor como pesquisador : o enfoque da pesquisa-ação na prática docente* ». In : Geraldi, G.C. et alii. Op. cit.

PINEAU, G., JOBERT, G.

(1989) - « *Histoires de Vie* ». 2 Tomes. L'Harmattan : Paris.

PIRES, J.

(1991) - « *A Etnometodologia como recurso de análise da lógica do cotidiano* ». In : Pires J, et alii.. *Pesquisa em Educação : abordagens teórico-metodológicas*. EDUFRN : Natal. p85-97.

(2000) - « *Un défi à la crise identitaire des enseignants : le cas brésilien* ». In : Abou A., Giletti, M-J. *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*. INRP : Paris.

SACRISTAN, J., GOMEZ, A.I.

(1998) - « *Compreender e Transformar o ensino* ». 4^{ème} éd. Artes Médicas : Porto Alegre.

SOARES, M.

(1991) - « *Metamemória-memórias : travessia de uma educadora* ». Cortez : São Paulo.