

## ATELIER B

### Exploration, recensement et analyse raisonnée des formes des comptes-rendus de pratiques dans leur dimension évaluative

Mardi 9 avril de 16 h à 18 h 30

Animateur : Jean-Louis Reynal

Secrétaire : Christiane Pezé

### Communicants

- **Paulo Costa et Ricardo Mira**

L'importance du compte-rendu dans la formation des professeurs de langue étrangère au Portugal

- **Anne Olivier**

Le rendu du moment de l'apprentissage

- **Cassandra Forero-Chaton**

Ecrire pour instituer sa pratique

- **Déborah Gentès**

En quoi la modélisation des « rendre compte » à l'école maternelle a participé à la modification de la pratique des enseignants ?

## COMMUNICATIONS

### Paulo Costa et António Ricardo Mira

Universidade de Évora/Departamento de Pedagogia e Educação

#### L'importance du compte-rendu dans la formation des professeurs de langue étrangère au Portugal

#### I - INTRODUCTION

##### 1. La formation d'enseignants au Portugal: bref aperçu historique

La formation d'enseignants au Portugal, y compris la formation d'enseignants de Langues Étrangères, avant 1910, période monarchique, ne nous semble pas avoir été parmi les objectifs des gouvernements. Pendant la période de la *Primeira República* [Première République] (1910-1926), les enseignants auraient de bas salaires et aucune perspective de carrière professionnelle. En outre, les enseignants auraient une mauvaise préparation professionnelle. Comme réponse, les gouvernements, considérant cet évident déficit de formation, ont pris des mesures et ont créé, en 1911, trois *Escolas Normais Superiores* [Écoles

Normales Supérieures], notamment à Lisbonne, Porto et Coimbra, envisageant la formation d'enseignants pour l'enseignement secondaire.

À partir de 1930, déjà pendant l'*Estado Novo*, ce sont les *Liceus Normais* [Lycées Normaux] et les *Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras* [Sections de Sciences Pédagogiques des Facultés de Lettres] qui répondent aux besoins de formation des enseignants.

En 1970, ces professionnels commencent à être formés par des stages, pendant une année, après une préparation scientifique dans le domaine de leurs spécialités, supervisés par un méthodologue et avec la présence des collègues stagiaires dans la salle de classe, pendant leurs cours.

En 1972, les *Licenciaturas* [actuellement, licences] en Sciences comprenaient une préparation pour l'enseignement sous forme d'un *Ramo Educacional* [Branche Éducationnel]. En 1974, après la Révolution des Œillets (25 avril), l'accent de la formation incide surtout sur les *Estágios Pedagógicos* [Stages Pédagogiques], suivis par des équipes de nombreux superviseurs de plusieurs spécialités et, dans des Instituts Supérieurs, surgissent des *Bacharelatos* (cours de trois ans après l'enseignement secondaire) avec des branches pédagogiques.

Les *Escolas Superiores de Educação* [Écoles Supérieures d'Éducation], commencent à faire cette formation à partir de 1977 et, en 1978, les nouvelles Universités (créées après le 25 avril 1974) commencent à délivrer des diplômes de licence aux étudiants qui voulaient devenir enseignants.

D'autres modèles de formation surgissent, comme la *Profissionalização em exercício* [Professionnalisation en exercice] (1979/80) que, dans une autre version (1985), compte sur l'appui des Universités.

En même temps, quelques Universités continuent leurs processus de formation, initiés, en 1978, par des licences ès enseignement (formation scientifique concernant les disciplines à enseigner ultérieurement, formation pédagogique et didactique et stage pédagogique, de façon intégrée), en actualisant, toutefois, leurs programmes de formation tout au long du temps. Il y en a eu d'autres qui ont créé de différents modèles, comme celui d'une licence, concernant un domaine scientifique particulier, à laquelle elles ont ajouté une formation en Science de l'Éducation comprenant une formation théorique et un stage professionnel.

D'une façon générale, la formation d'enseignants au Portugal s'est faite basée en trois dimensions, mises en œuvre de façon articulée : un composant scientifique concernant les disciplines à enseigner, un autre en Science de l'Éducation et encore un autre concernant la pratique d'enseignement supervisée.

## **2. La formation d'enseignants au Portugal de nos jours**

À présent, la formation d'enseignants se fait d'après un modèle de formation unique, imposé par le Décret-Loi n° 43/2007, du 22 février, qui définit les conditions nécessaires pour obtenir la qualification

professionnelle pour être enseignant d'un domaine scientifique donné, et il détermine, en même temps, que le fait d'avoir ce titre constitue une condition indispensable à pouvoir enseigner dans des écoles publiques, privées et coopératives, de tous les niveaux d'enseignement qui existent au Portugal, avant les études universitaires. Ce nouveau système de formation professionnelle valorise, d'une façon spéciale, la compétence scientifique du futur enseignant, concernant la matière à enseigner, le fondement de sa pratique sur des préjugés résultants de la recherche scientifique actuelle et de référence, aussi bien qu'une initiation à la pratique professionnelle spécialisée. L'obtention du diplôme de Master est conditionnée à une pratique d'enseignement qui représente une partie très significative du total de crédits ECTS [*European Credit Transfer and Accumulation System*] de la formation (42,5/120) et à l'élaboration et défense publique d'un compte-rendu. Celui-ci devra suivre un plan, approuvé par le *Conselho Coordenador da Prática de Ensino Supervisionada* [Conseil de Coordination de la Pratique d'Enseignement Supervisionnée] (formé par des professeurs élus parmi ceux qui supervisent les pratiques) et dont la structure se fonde sur les quatre dimensions consacrées par le *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* [Profil Général de Performance des Professionnels des Enseignements Primaire et Secondaire], Décret-Loi n.º 240/2001, du 30 de Août: I - Dimension professionnelle, sociale et déontologique; II - Dimension de la mise en œuvre de l'enseignement et de l'apprentissage; III – Dimension de participation à la vie scolaire et de rapports avec la communauté; IV – Dimension de développement professionnel tout le long de la vie.

### **3. Le compte-rendu: structure du plan**

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la structure du plan du compte-rendu, objet de défense publique, comprend, généralement, les quatre dimensions consacrées par le *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* [Profil Général de Performance des Professionnels des Enseignements Primaire et Secondaire]. La structure du plan est proposée de façon que la construction du document final puisse se constituer comme une réflexion sur la globalité de ce que le processus de devenir professeur, *latu sensu*, peut être. Ce plan devra être suivi par les élèves de manière flexible. En fait, il prévoit des catégories générales qui, dans leurs spécifications, peuvent être ajustées aux expériences individuelles des stagiaires.

Ainsi, une première partie porte sur la préparation scientifique, pédagogique et didactique y compris la connaissance de trois dimensions en connection: orientations curriculaires (les différentes implications de tout document susceptible d'être considéré comme discours officiel), contenu (le rôle de ce qui est enseigné, les options méthodologiques les plus adéquates aux disciplines et matières) et élèves (les

processus d'enseignement-apprentissage des élèves et l'influence que leurs contextes d'insertion socioculturelle peut y avoir).

Une deuxième partie est centrée spécifiquement sur la planification et la tenue de classes, aussi bien que sur l'évaluation des apprentissages des élèves. Le futur enseignant devra être capable de réfléchir sur les perspectives éducationnelles adoptées et sur les méthodes d'enseignement les plus cohérentes, face au profil de l'enseignant en formation et le contexte spécifique où se déroule la pratique pédagogique. Il devra aussi expliciter, en fondant ses options, les démarches pédagogiques choisies au moment de préparer ses classes et les détails de la correspondante mise en œuvre. Une troisième section de ce compte-rendu sera, logiquement, consacrée à l'analyse critique de la pratique pédagogique décrite. Cette capacité de réflexion et d'analyse critique est, sans aucun doute, considérée comme un puissant levier dans le développement et la consolidation de ses compétences professionnelles.

La quatrième partie du compte-rendu propose une réflexion sur le degré d'intégration du futur l'enseignant à la vie de l'institution scolaire, soit au niveau du rapport établi avec les instances de gestion, soit au niveau des responsabilités de nature pédagogique et/ou administrative prises en charge par le futur enseignant, soit, encore, au niveau de la collaboration dans la préparation et réalisation d'activités visant la dynamisation de la vie de l'institution et de toute la communauté scolaire.

La cinquième partie est centrée sur le développement professionnel (initiatives visant l'actualisation des connaissances scientifiques et professionnelles, la réflexion sur l'expérience comme partie intégrante de la croissance professionnelle et personnelle). Les enseignants, partant de ces considérations, peuvent rendre compte de leurs projets personnels de formation, partant du principe que le professeur, comme professionnel, doit être en construction permanente.

C'est surtout dans les sections où, associant la dimension analytique, présente de façon transversale dans ces récits, à un exercice de synthèse et d'évaluation du processus de formation, nommément aux moments conclusifs, que nous pouvons identifier des marques discursives les plus révélatrices de l'importance que les auteurs de ces textes accordent à tout ce que la réalisation de cette procédure implique.

## **II - L'ETUDE**

### **1. Question de la recherche**

Comment évaluent trente-trois étudiants de l'Université d'Evora, au Portugal, le rôle du compte-rendu qui intègre leur plan d'études, compte-rendu qu'ils ont fait et discuté, obligatoirement, à la fin de leur formation universitaire envisageant son métier d'enseignants?

#### **1.2 Objectifs de la recherche**

1.2.1 Savoir si les trente-trois étudiants attribuent de la valeur formative au compte-rendu qu'ils ont fait.

1.2.2 Connaître les dimensions de la valeur que les trente-trois étudiants investigués attribuent au compte-rendu qu'ils ont fait, à la fin de sa formation, comme condition académique préalable finale pour être enseignants.

2.2.3 Apprendre quelles sont, effectivement, pour les trente-trois étudiants, les apprentissages qu'ils considèrent avoir réalisés, au niveau des différentes dimensions de la valeur du compte-rendu qu'ils ont mis en relief.

### 1.3 La méthode

Nous avons suivi les normes concernant la méthodologie qualitative.

Cette recherche configure une étude de cas.

Nous avons recueilli les données à partir d'une analyse exhaustive de documents. Nous avons, donc, fait une lecture analytique de 33 rapports concernant la *Prática de Ensino Supervisionada* [Pratique d'Enseignement Supervisionnée] de 33 élèves universitaires (hommes et femmes) qui ont terminé, avec du succès, leur formation professionnelle tel quel nous l'avons décrite préalablement. Ces récits concernent la période comprise entre 2010 et 2013.

Nous avons catégorisé toutes les opinions, concernant les bénéfiques formatifs du compte-rendu, que les auteurs des récits ont décidé de registrer dans leurs textes sans que cela leur ait été suggéré.

Nous n'avons pas catégorisé des opinions concernant des maléfiques formatifs que cet exercice leur ait provoqué, car nul n'a été registré par les étudiants.

## 2. Résultats

Presque tous ces élèves, dans ce document final d'évaluation scolaire, qu'ils ont discuté avec un jury de trois professeurs d'université, ont fait référence spontanée à la valeur et au rôle de ce type de texte académique dans leur formation.

Cette analyse-là nous a permis de découvrir que, selon leurs auteurs, ces récits mettent en relief trois dimensions formatives importantes :

1. A- Dimension développement académique
2. B- Dimension développement personnel
3. C- Dimension développement professionnel

A- DIMENSION DEVELOPPEMENT ACADEMIQUE		
Catégorie A.1 – Apprendre académiquement		
Description	Fréquence	Pourcentage <sup>1</sup>
Sous-catégorie A.1.1 – Apprendre à faire des textes de ce type (Comptes-rendus).	1/33	3%
Sous-catégorie A.1.2 – Apprendre à faire de la recherche.	3/33	9%

<sup>1</sup> Nous indiquons les pourcentages sous réserve vu que le numéro d'élèves/comptes-rendus qui intègrent notre recherche somme trente-trois et pas un cent, au minimum.

<b>TOTAL :</b>	4/33	12,1%
----------------	------	-------

Tableau numéro 1: Dimension développement académique de la réalisation du compte-rendu.

En ce qui concerne cette dimension de développement académique, seulement un élève a référé que ce genre de mémoire lui a permis d'apprendre à faire un type de texte qu'il ne savait pas encore construire. Trois d'entre eux considèrent qu'ils ont eu une possibilité de faire, en quelque sorte, de la recherche.

<b>B- DIMENSION DEVELOPPEMENT PERSONNEL</b>		
<b>Catégorie B.1 – Se développer personnellement</b>		
Description	Fréquence	Pourcentage <sup>1</sup>
Sous-catégorie B.1.1 – Gagner plus de maturité	1/33	3%
Sous-catégorie B.1.2 – Se rendre plus fort	1/33	3%
Sous-catégorie B.1.3 – Gagner plus d'autonomie	1/33	3%
Sous-catégorie B.1.4 – Découvrir ce que nous sommes et ce que nous voulons devenir	1/33	3%
Sous-catégorie B.1.5 – Sans précisions	18/33	54,5%
<b>TOTAL :</b>	22/33	66,6%

Tableau numéro 2: Dimension développement personnel de la réalisation du compte-rendu.

Malgré la fréquence élevée de mentions à un bénéfice de développement personnel apporté par cet exercice d'écriture, aucun des 18 élèves n'a mentionné comment il a bénéficié, au niveau de son évolution personnelle, de cette activité. Personne, d'entre eux, n'a dit en quoi s'est manifesté son progrès individuel, comme personne, face à la production obligatoire de ce récit. Sur le niveau de croissance personnelle expérimenté, les 18 n'ont rien dit non plus. Seulement un élève a admis avoir gagné plus de maturité personnelle, un autre pense avoir fortifié sa personnalité et un autre, encore, avoue que cette expérience lui permet de découvrir ce que l'on est et ce que l'on veut devenir. Un autre étudiant admet que cette activité permet à la personne de gagner plus d'autonomie.

<b>C- DIMENSION DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL</b>		
<b>Catégorie C.1 – Se développer professionnellement</b>		
Description	Fréquence	Pourcentage <sup>2</sup>
Sous-catégorie C.1.1 – Organiser des stratégies d'enseignement – apprentissage plus adéquates		
C.1.1.1 – claires	1/33	3%
C.1.1.2 - en contexte	1/33	3%
C.1.1.3 - flexibles	1/33	3%
C.1.1. - de communication authentique	1/33	3%
C.1.1.5 – ludiques, fréquentes et structurées	1/33	3%
C.1.1.6 – en utilisant les technologies d'information et communication	1/33	3%

<sup>1</sup> Ibidem

<sup>2</sup> Ibidem

C.1.1.7 – en travaillant en groupe	2/33	6%
C.1.1.8 – en laissant tomber les routines	2/33	6%
<b>TOTAL:</b>	10/33	30,3%
<b>Sous-catégorie C.1.2 – Promouvoir la relation/communication</b>		
C.1.2.1 – Faire respecter les règles de bon comportement en salle de classe	1/33	3%
<b>TOTAL :</b>	1/33	3%
<b>Sous-catégorie C.1.3 – Suivre des préjugés pédagogiques et didactiques</b>		
C.1.3.1 – Appliquer la pédagogie de la faute	1/33	3%
C.1.3.2 – Avoir comme objectif créer et développer les compétences plurilingue et pluriculturelle	1/33	3%
C.1.3.3 – Intervenir, assertivement, selon les intérêts et besoins des élèves dans le dessein de surmonter leurs difficultés.	3/33	9%
C.1.3.4 – Suivre les principes que les documents officiels véhiculent sur les bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage.	3/33	9%
C.1.3.5 – Toujours fonder sa pratique sur des préjugés théoriques scientifiques.	1/33	3%
C.1.3.6 – Attribuer à l'articulation des différents champs du savoir un rôle important, au moment de choisir les méthodologies à suivre.	6/33	18,1%
<b>TOTAL :</b>	15/33	45,4%
<b>Sous-catégorie C.1.4 – Altérer quelques formes d'organisation</b>		
C.1.4.1 – Intervenir pour restructurer l'organisation et la gestion institutionnelle	1/33	3%
C.1.4.2 – Créer des groupes de travail composés par des enseignants.	3/33	9%
<b>TOTAL :</b>	4/33	12,1%
<b>Sous-catégorie C.1.5 – Augmenter la conscience de ses pratiques comme enseignant</b>		
C.1.5.1 – Prendre conscience de ses erreurs/fautes commises.	1/33	3%
C.1.5.2 – Rendre possible l'auto-évaluation et l'autocorrection.	2/33	6%

<b>C.1.5.3</b> – Permettre une pratique professionnelle consciente, comme enseignant.	2/33	6%
<b>C.1.5.4</b> – Réorganiser ses idées.	1/33	3%
<b>C.1.5.5</b> – Prendre conscience du besoin de changer ses pratiques.	2/33	6%
<b>C.1.5.6</b> – Prendre conscience de la possibilité que l'on a, à chaque moment, de mieux faire notre travail.	1 /33	3%
<b>C.1.5.7</b> – Reconnaître son parcours professionnel comme un chemin évolutif.	2/33	6%
<b>C.1.5.8</b> – Signaler ses fragilités professionnelles.	1/33	3%
<b>C.1.5.9</b> – Se considérer préparé pour exercer son métier.	1/33	3%
<b>C.1.5.10</b> – Admettre qu'il faut toujours développer et améliorer la pratique professionnelle.	1/33	3%
<b>TOTAL :</b>	14/33	42,4%
<b>Sous-catégorie C.1.6 – Apprendre</b>		
<b>C.1.6.1</b> – Moment d'apprentissage aux niveaux scientifique, pédagogique et didactique – acquisition, actualisation, réapprentissage et éclaircissement de connaissances.	16/33	48,4%
<b>C.1.6.2</b> – Admettre le besoin de se former constamment.	8/33	24,2%
<b>C.1.6.3</b> – Un temps pour apprendre à articuler les documents d'orientation de la pratique professionnelle.	3/33	9%
<b>TOTAL :</b>	27/33	81,8%
<b>Sous-catégorie C.1.7 – Construire son propre profil d'enseignant.</b>		
<b>C.1.7.1</b> – Eclaircissement du rôle de l'enseignant.	4/33	12,1%
<b>C.1.7.2</b> – Construction d'un profil/identité de l'enseignant.	12/33	36,3%
<b>TOTAL:</b>	16/33	48,4
<b>Sous-catégorie C.1.8 – Réfléchir</b>		
<b>C.1.8.1</b> – Raisonner sur sa pratique d'enseignement-apprentissage, de forme pertinente et sérieuse, sans avoir peur de la mettre en cause.	5/33	15,1%
<b>C.1.8.2</b> – Développer et raffiner sa capacité critique et autocritique.	26/33	78,7



<b>C.1.8.3</b> – Valoriser la réflexion sur sa pratique professionnelle.	1/33	3%
<b>C.1.8.4</b> – Réfléchir sur sa pratique parascolaire.	1/33	3%
<b>TOTAL :</b>		
	33/33	100%

Tableau numéro 3: Dimension développement professionnel de la réalisation du compte-rendu.

En ce qui concerne le développement professionnel, tous les étudiants ont considéré le compte-rendu comme un élément important dans leur formation.

Les sous-catégories qui émergent de l'analyse des données sont huit: 1. *Organiser des stratégies d'enseignement-apprentissage plus adéquates*; 2. *Promouvoir la relation/communication*; 3. *Suivre des préjugés pédagogiques et didactiques*; 4. *Altérer quelques formes d'organisation*; 5. *Augmenter la conscience de ses pratiques comme enseignant*; 6. *Apprendre*; 7. *Construire son propre profil d'enseignant* et 8. *Réfléchir*.

C'est à la rangée de la sous-catégorie C.1.5, *augmenter la conscience de ses pratiques comme enseignant*, que l'on trouve le niveau le plus élevé d'occurrences, c'est à dire, le numéro plus élevé d'apprentissages se situe à ce niveau-là. Par contre, la sous-catégorie C.1.2, *promouvoir la relation/communication*, réfère, exclusivement, un seul apprentissage. La sous-catégorie C.1.1, *organiser des stratégies d'enseignement-apprentissage plus adéquates*, signale huit occurrences, se révélant la seconde sous-catégorie la plus révélatrice d'apprentissages variés du même type. *Suivre des préjugés pédagogiques et didactiques*, sous-catégorie C.1.3, réunit six enseignements variés. La sous-catégorie C.1.8, *réfléchir*, réunit quatre enseignements variés; la sous-catégorie C.1.6, *apprendre*, trois; les sous-catégories C.1.4, *altérer quelques formes d'organisation*, et C.1.7, *construire son propre profil d'enseignant*, en réunissent deux.

La sous-catégorie C.1.8 *Réfléchir*, est consensuelle. Elle réunit 33/33 (100%) des opinions des étudiants. Cela signifie que tous considèrent le compte-rendu comme une possibilité de réfléchir, et cela est positif, sur ce qui a été, sur ce qui est et sur ce qui sera leur pratique d'enseignants. La C.1.6 *Apprendre* réunit 27/33 (81,8%) des opinions des étudiants. Cela signifie que beaucoup d'entre eux considèrent le compte-rendu comme une possibilité d'apprendre. *Construire son propre profil d'enseignant*, la C.1.7, rassemble l'opinion de 16/33 (48,4%) des étudiants. *Suivre des préjugés pédagogiques et didactiques*, sous-catégorie C.1.3, est une possibilité que le récit a donné à 15/33 (45,4%) des finalistes, selon eux-mêmes. La C.1.5, *augmenter la conscience de ses pratiques comme enseignant*, est l'opinion de 14/33 (42,4%). 10/33 (30,3%) regardent que d'avoir fait le récit leur a donné la possibilité d'*organiser*, à l'avenir, *des stratégies d'enseignement-apprentissage plus adéquates* (C.1.1). 4/33 étudiants (12,1%) considèrent pouvoir *altérer*, au futur, *quelques formes d'organisation* (C.1.4), après ce travail. Exclusivement un étudiant (1/33 – 3%) estime pouvoir *promouvoir la relation/communication* (C.1.2) au moment d'enseigner.

### III - CONCLUSIONS

Contrairement à ce que nous croyions, les données émergentes de notre recherche mettent en relief l'importance que ce compte-rendu spécifique a, pour ces étudiants, à la fin de leur formation universitaire, envisageant le métier d'enseignant et, ainsi, ils coïncident avec les objectifs que les professeurs universitaires avaient définis pour cette épreuve.

Les étudiants estiment avoir fait un compte-rendu qui dépasse les exigences de présenter un document, à la fin d'un parcours de formation universitaire, comme épreuve d'évaluation. Ils trouvent que ce récit leur donne une opportunité singulière d'autoformation bien plus riche que celle qu'ils imaginaient pouvoir réaliser. Un des trente-trois universitaires a déclaré qu'il considère ce document comme un point de départ vers son avenir professionnel.

Seulement 4/33 (12,1%) des étudiants considèrent que le compte-rendu leur a apporté des compétences académiques considérables. Cela peut révéler que très peu d'élèves ont valorisé ce travail comme un travail typiquement universitaire, comme les dissertations ou les thèses, très bien modelées et très bien encadrées par la recherche scientifique.

La conscience des bénéfices concernant le développement personnel que les comptes-rendus ont apporté à leurs auteurs a une ampleur tout à fait différente de celle qu'ils ont eue sur la dimension *développement académique*. 22/33 (66,6%) des finalistes considèrent qu'ils ont profité de cet exercice de réflexion en termes personnels. Mais, 18/33 (54,5%) ne se réfèrent pas aux altérations individuelles produites. Ils admettent avoir grandi personnellement mais ils ont, probablement, on l'imagine, des soucis à prendre conscience de ces bénéfices de façon à les pouvoir identifier. En effet, on suggère cette difficulté de prendre conscience de ce phénomène, mais on peut aussi admettre d'autres causes pour expliquer ce fait: N'ont- pas ils pas voulu le dire? Ont-ils oublié de le dire? En effet, seulement 4/33 (12,1%) exemplifient ces progrès personnels tel quel ils les envisagent.

La dimension *développement professionnel* est la dimension la plus valorisée et, en même temps, celle qui réunit tous les avis favorables de tous les participants. Tous les étudiants considèrent que le compte-rendu leur a permis d'évoluer professionnellement. Les 33/33 (100%) étudiants ont trouvé un consensus en évaluant ce récit comme un outil de valorisation professionnel, mais chacun, ou par groupes, a trouvé de différentes bénéfices concernant les distincts aspects spécifiques du métier.

Du point de vue du formateur, il nous semble intéressant de pouvoir constater que le compte-rendu a été considéré, en première ligne, comme un instrument de réflexion sur une pratique de préparation pour le métier ou de recyclage professionnel.

Encore, du point de vue du maître, le rapport doit encore créer un nouveau moment de formation. Ces apprenants, en grand nombre, disent avoir appris avec son élaboration.

On met, également, en relief le fait du rapport avoir proportionné, à seize de ces personnes en formation, une occasion singulière de construction de leur propre profil en tant qu'enseignants.

Suivre des préjugés pédagogiques et didactiques, augmenter la conscience de ses pratiques comme enseignant et les organiser de façon adéquate sont des principes nobles selon lesquels on doit organiser son métier. Seize, quinze et quatorze sur trente-trois des étudiants, respectivement, ont admis les avoir trouvé au moment de leurs réflexions écrites.

Pouvoir altérer quelques formes d'organisation de travail à l'école est une possibilité que quelques 4/33 ont découverte comme forme d'améliorer leur prestation dans l'accomplissement de leurs fonctions.

Absolument un étudiant a dénoté, explicitement, sa préoccupation face à un problème très pertinent dans les écoles d'aujourd'hui: la relation/communication pédagogiques. Comme lui, tous les enseignants devaient se soucier de ce sujet.

Nous n'avons pas trouvé, dans les récits analysés, des opinions négatives sur cette sorte de demande académique: faire un compte-rendu pour se rendre compte de toute une pratique réalisée, selon des objectifs d'apprentissage préliminaires connus, et de toute sa valeur, objective et subjective, concernant sa propre formation, soit comme personne, soit comme futur professionnel.

**Mots-clés :** Compte-rendu, formation de professeurs de langue étrangère, enseignement de langues étrangères, modèle portugais de formation en langues étrangères, pratique d'enseignement supervisionnée, formation professionnelle, stage pédagogique, construction de profils professionnels.

**Auteurs:**

Paulo Costa – Docteur en Sciences de l'Éducation - Professeur – Universidade de Évora/Departamento de Pedagogia e Educação, Portugal (plc@uevora.pt).

António Ricardo Mira – Docteur en Sciences de l'Éducation – Professeur - Universidade de Évora/Departamento de Pedagogia e Educação, Portugal (arm@uevora.pt).

#### **IV - BIBLIOGRAPHIE**

Carvalho, R. (1994). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, P. & Balça, A. (2012). O Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora. *Tejuelo*, 14, 51-57.

Fernandes, R. (1998). Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). In M. C. Proença, *O Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Instituto de História Contemporânea/Universidade Nova de Lisboa, pp. 48 - 63.

Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008*. Florianópolis/Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.

Ministério da Educação/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal: 2003*. Madrid: OEI.

Mira, A. R., (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo*, 14, 86-108.

Nóvoa, A (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.) 1992. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Robert, A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, in *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

Saha, S. (2006). Sharing the world: the researcher and the researched. *Qualitative Research*. 6 (2).

Silva, M. & Tamen, M. I. (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zeichner, K. e Liston, D. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

#### **Legislation**

Decreto-Lei nº 240/2001, Diário da República, 38, I Série.

Decreto-Lei nº 43/2007, Diário da República, 38, I Série.